SRED / Cahier 10 / Février 2004

Chronique d'une réforme annoncée

Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960-1999

Daniel Bain
Dagmar Hexel
François Rastoldo

République et Canton de Genève
Département de l'instruction publique
Service de la recherche en éducation

Chronique d'une réforme annoncée

Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960-1999

Daniel Bain
Dagmar Hexel
François Rastoldo

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Remerciements

Nous remercions Charles Magnin, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, d'avoir relu une première version de ce texte et de nous avoir fait part de ses remarques et suggestions. Nos remerciements vont également à nos anciens collègues du Cycle d'orientation à qui nous avons soumis un premier jet de certains chapitres. Il va de soi que les auteurs assument l'entière responsabilité de la version finale de cette chronique.

Nous exprimons également notre reconnaissance à tous ceux qui ont permis la parution de cet ouvrage, en particulier au directeur du SRED, Norberto Bottani, ainsi qu'à notre collègue Narain Jagasia qui s'est chargé de l'édition du présent texte.

Table des matières

Remerciements 3

Préface 9

Introduction 13

Contribution à une chronique des débats autour d'un tronc commun 13

Le tronc commun : un objet divers et protéiforme 13

Perspective et méthode de travail : constitution d'un corpus, analyse de contenu 15

Aperçu de la préhistoire du Cycle d'orientation 17

La question de l'hétérogénéité-différenciation dans la préhistoire du Cycle d'orientation 17

Le projet Oltramare d'Ecole moyenne (1927) : esquisse d'un «enseignement secondaire unique»… mais différencié 17

Le projet Lachenal (1931) et la difficile discussion sur l'Ecole unique : où l'on décide de ne rien décider 18

Le projet Dupont-Willemin (1946) : une école trop ou pas assez moyenne ? 19

La reprise du problème par la conférence secondaire (1954) : «Gardons la bouteille, mais changeons le contenu» 20

Conception et naissance du Cycle d'orientation 21

Travaux préparatoires et première esquisse : les considérants d'une réforme 21

Une entrée dans la problématique du tronc commun par le plan d'études : de la solidarité des éléments du curriculum 22

Tronc commun et amélioration de l'orientation : une certaine conception du rôle de l'école 23

L'hétérogénéité comme un obstacle : problèmes d'orientation et d'adaptation de l'enseignement 24

Un tronc commun en 7e : le projet du DIP 1960, une occasion manquée ? 25

Un tronc commun d'observation en 7e : classes hétérogènes et début de différenciation par options 25

La différenciation visée par l'observation en tronc commun : une sélection anticipant l'orientation au postobligatoire 27

Résumé et conclusion : une réforme de l'école moyenne vaut bien le sacrifice d'un tronc commun 31

Références bibliographiques 34

Annexe 1 : Aperçu de l'organisation scolaire genevoise avant le CO 35

Annexe 2 : Structure proposée par le rapport DIP 1960 36

Les débuts du Cycle d'orientation (1962-1969) 39

Introduction : un parcours pour les premiers pas du Cycle d'orientation 39

Le dispositif de préorientation et son évolution 41

Sur quels critères fonder l'orientation-sélection ? 41

Le rôle et les possibilités d'intervention des parents 42

Un nouvel acteur dans le processus d'orientation-sélection : le conseiller d'orientation scolaire, fauteur d'hétérogénéité ? 47

Critères et règles de décision : quelle stratégie d'orientation en 7e ? 49

Normes d'orientation ou libre décision des parents ? 50

Création d'un centre de recherche pour gérer le dispositif d'orientation 51

La structure et le dispositif d'orientation-réorientation au cours du CO 53

Un souci primordial : l'aménagement de la différenciation externe (sections, options) 53

Transferts, réorientations : flexibilité du système scolaire ou « cirque d'orientation » ? 61

Plan d'études et programme : dérive vers une différenciation externe accrue 62

L'orientation au postobligatoire : les contraintes d'une réforme partielle du système scolaire 63

Le dispositif d'assistance pédagogique dans un tronc commun, phase d'observation : obstacle ou aide à l'orientation-sélection ? 64

Appuis et aides pédagogiques diverses : mesures d'observation, de soutien différencié ou palliatifs des insuffisances de l'école ? 64

Rattrapages, classes passerelles et contraintes liées aux réorientations dans une structure différenciée 66

Evolution du soutien pédagogique : de mesures collectives à une aide individualisée 67

La prise en compte des facteurs sociaux dans l'évolution du CO 67
Quelle démocratisation des études? 67
La socialisation des élèves: une préoccupation et un objectif émergents 73

Retour à un thème récurrent: le tronc commun 77
L'émergence du problème: la nécessité d'une période d'observation 77
La conception du tronc commun en 7e: des classes non différenciées au service de la différenciation ultérieure 79

Résumé et conclusion 81

En guise de coda 85

Références bibliographiques et sources consultées 86

Annexe 3: Aperçu de la structure du CO dans les années 60 90

Les réformes de structure ou l'histoire immobile (1969-1989) 91

Un tronc commun sans histoires? 1969-1978 91
Les débuts de la Réforme II 93
Un regard «extérieur» sur la Réforme II 98
La perspective d'une extension 99

Un tronc commun qui devient problématique (1979-1980) 103

Un tronc commun... et au-delà? (1980-1983) 106
L'avenir du Cycle ou la recherche d'une unité de structure 106
On consulte les maîtres 110
Des réticences et le maintien du statu quo 113

Une réforme à l'intérieur des structures existantes (1983-1988) 114

Références bibliographiques et documents consultés 116

Des réformes structurelles aux réformes pédagogiques: déclinaisons sur la formation équilibrée des élèves (1989-1999) 119

Première étape: 1989-1994 120
Le séminaire des Diablerets 120
Les éléments déclencheurs 121
La question des structures 122

La structure de réflexion et de gestion de la *Formation équilibrée des élèves* 124
Les travaux des commissions *Formation équilibrée des élèves* 125
Les projets de collèges de cette première étape 127

Deuxième étape : 1994-1996 130
Première version des lignes de force 130
Les réactions aux lignes de force 132
Journée d'étude de la commission *Evaluation équilibrée des élèves* (EEE) 136
Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement 139
Deuxième version des lignes de force 139
Les projets de collèges de cette deuxième étape 141
Le recentrage de la présidence du Département de l'instruction publique 142

Troisième étape : 1996-1999 145
Les six priorités pour le Cycle d'orientation 145
Le Forum du Cycle d'orientation 147
La redéfinition des objectifs d'apprentissage 148
Une analyse secondaire d'une enquête internationale 149

Références bibliographiques et documents consultés 152

Résumé, discussion et conclusion 155

Quarante ans d'évolution, de mutations ou de réformes : quelques lignes de forces 155
Une Réforme I sur le banc d'essai 155
Expérimentations et discussions autour d'une Réforme II 156
Avatars et évolution subreptice des sections : un système qui se transforme « tout seul » 157
A la recherche de la Réforme III 159
Un changement de troisième type : centration sur le curriculum 160
Un débat qui évolue peu malgré une structure qui se transforme effectivement 161
Rôles et stratégies des acteurs 162

Epilogue 167

Préface

Norberto Bottani
Directeur du SRED

Au début du printemps 2001, à la fin d'un débat passionné, le souverain genevois a été appelé aux urnes pour se prononcer sur un référendum lancé contre une loi votée par le Grand Conseil rendant hétérogènes toutes les classes de la première année de l'enseignement secondaire, ce qui correspond à Genève au 7e degré du Cycle d'orientation. La création d'un tel tronc commun avait été demandée dans un projet de loi déposé au Grand Conseil en 1997. A l'occasion des débats et des travaux engagés pour préparer la votation parlementaire, le Service de la recherche en éducation a été sollicité pour fournir des éléments pour évaluer les bénéfices ou les inconvénients du changement demandé. La documentation recueillie à ce propos ainsi que les analyses des enquêtes réalisées au sein du Cycle d'orientation entre 1999 et 2000 ont été publiées[1] et ont servi à alimenter la discussion démocratique avec des éléments objectifs. Cependant, dans les tiroirs du Service de la recherche en éducation est resté un manuscrit important et peu exploité, fruit du travail préparatoire d'enquête et d'analyse mené pour cadrer le débat, comprendre les enjeux et faire, comme on le dit souvent, le point de la situation. La tempête passée et le calme revenu, il nous a paru important de ne pas perdre une documentation mettant en perspective des initiatives, des démarches et des tentatives d'innovation au Cycle d'orientation qui s'étalent sur une période d'une quarantaine d'années et dont l'épisode de 2001 n'est qu'un moment, une étape pour ainsi dire, dans cette évolution. Il est en effet rare de pouvoir documenter d'une manière aussi précise le projet d'une réforme et d'en suivre l'évolution sur une période aussi longue.

Il y a plusieurs échelles temporelles à l'œuvre dans les changements éducatifs. En général, le mouvement de fond, le plus important, est lent parce que la lenteur est indispensable pour assurer la stabilité du système d'enseignement. Il n'y a pas une méthode parfaite pour réussir une réforme de l'enseignement, d'autant plus que le terrain de l'école est miné de pièges en tous genres. De ce fait, lorsqu'on s'y aventure, on ne peut le faire qu'avec beaucoup de précautions et en avançant lentement,

[1] Cf. les publications suivantes :

Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. & Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

Bain, D., Davaud, C., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. Rastoldo, F., & Soussi, A. (2000) *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 1. Synthèse des résultats et résumé des six volets de recherche. 2. Enquêtes et analyses de référence*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

en cherchant l'accord le plus large possible. Le mérite principal d'une chronique comme celle présentée ici est de rappeler cette évidence. Ce livre offre une masse considérable de faits qui permettent de comprendre les paramètres affectant l'évolution des systèmes d'enseignement et fournit des éléments de réflexion à tous ceux qui s'y intéressent ou qui sont confrontés à la tâche de les gérer et de les piloter. Il nous montre avec force détails que les systèmes d'enseignement sont des structures complexes, vivantes, dynamiques, mais qu'on peut néanmoins étudier avec des méthodes d'analyses appropriées. Ces systèmes se comportent d'une manière plutôt chaotique, désordonnée ou peu cohérente, à la recherche permanente d'un équilibre toujours instable. En outre, ils ne se laissent pas faire facilement, car ils sont dotés de puissants dispositifs d'autorégulation. En conclusion, leur évolution ne respecte pas un plan prédéfini et se déroule d'une façon non linéaire. Les documents présentés dans ce volume démontrent parfaitement le bien-fondé de ces considérations.

Avec le recul qui est le nôtre, l'évolution du Cycle d'orientation genevois nous amène à poser un certain nombre de questions cruciales pour le pilotage des réformes de l'enseignement. Comment les pressions et les événements extérieurs au système ont-ils influencé la logique propre de la réforme envisagée ? De quelle manière le Cycle d'orientation a-t-il résisté à ce jeu d'influences ? Et encore : comment tenir le cap sur une longue période sans se perdre chemin faisant, lorsque les promoteurs d'une réforme et les responsables scolaires changent ? Où est déposée la mémoire du système et comment fonctionne-t-elle ? Et enfin : quand une réforme est-elle dépassée, quand devient-elle caduque ? Il est clair que le contexte scolaire du début du XXIe siècle n'est plus du tout le même que celui d'il y a quarante ans, au début du Cycle d'orientation. Nous nous trouvons dans une configuration nouvelle, caractérisée notamment par une scolarisation plus longue, la massification de l'enseignement, une offre élargie de possibilités de formation, une entrée tardive et plus ardue dans la formation professionnelle. Compte tenu de ces paramètres, comment la poursuite du projet d'un tronc commun au Cycle d'orientation se justifie-t-elle ? Les enjeux au cœur de la politique actuelle de l'éducation ont changé, et ont de ce fait modifié le rôle qu'avait autrefois dans le dispositif de formation l'enseignement secondaire du premier cycle.

Le matériel rassemblé dans ce recueil, son traitement et son analyse sont l'œuvre de témoins privilégiés qui ont suivi des premières loges, si l'on peut s'exprimer ainsi, et souvent participé à la mise en chantier et à l'évolution du Cycle d'orientation genevois. De ce fait, cette chronique est un témoignage de « première main ». Le Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique est honoré de présenter ce travail de mémoire et nous estimons que c'était un devoir de le faire. Avec la disparition progressive des protagonistes de cette réforme, il était indispensable de ne pas perdre l'occasion de saisir et d'enregistrer les avatars d'un projet qui a enflammé les passions politiques, soulevé de grands espoirs, mobilisé les enseignants et attiré l'attention non seulement des familles et des citoyens genevois, mais aussi des milieux de la recherche et de la politique de l'enseignement bien au-delà du canton. Toute chronique est inévitablement connotée par la subjectivité des témoins.

Elle n'est pas un travail scientifique à proprement parler, même si dans ce cas ses auteurs sont des chercheurs accoutumés au contrôle et à la vérification des preuves. Ceci dit, les historiens savent fort pertinemment qu'il ne faut pas sous-estimer ces trésors, car ils recèlent les clés pour comprendre le présent et aussi pour piloter, dans le meilleur des cas, les politiques scolaires.

En publiant cette chronique, le SRED met un terme aux travaux d'accompagnement réalisés autour de la démarche qui visait à instaurer un tronc commun au Cycle d'orientation et espère également offrir aux analystes de l'éducation une information de qualité pour mieux saisir les facteurs susceptibles d'influer sur l'évolution d'une réforme de l'enseignement.

Introduction

Juin 1927 : Premier projet de tronc commun présenté par André Oltramare au Grand Conseil genevois

Mars 2001 : Rejet par le peuple genevois d'un tronc commun adopté par le Grand Conseil l'année précédente

Contribution à une chronique des débats autour d'un tronc commun

La présente étude s'insère dans une série de travaux portant sur le fonctionnement du Cycle d'orientation (CO), ou plus généralement sur le fonctionnement du système scolaire genevois à ce stade charnière que constitue le premier cycle secondaire (secondaire I)[1]. Conçu au départ, à la fin des années 90, pour alimenter un débat sur l'introduction de classes hétérogènes en 7e, ce travail se veut plus largement une analyse de la façon dont l'institution pense et gère son fonctionnement dans le domaine de l'orientation-sélection en interaction avec les autres acteurs sociaux. Cette étude prend la forme d'une chronique centrée sur les avatars d'un *tronc commun*. Annoncé au début du XXe siècle, prenant forme avec la naissance du Cycle d'orientation en 1962, évoluant au cours des décennies suivantes, le tronc commun (sous la forme de classes hétérogènes en 7e) est finalement rejeté lors d'un vote populaire en mars 2001.

Notre analyse se centre sur la période allant de 1960 (projet Extermann) au début du XXIe siècle, particulièrement propice à l'observation des avatars du concept de tronc commun dans le discours et dans les faits. Les auteurs, chercheurs-acteurs impliqués dans l'évolution du CO, ne prétendent pas faire œuvre d'historiens mais plutôt de chroniqueurs, nécessairement subjectifs du fait de leur implication dans l'institution, mais ayant l'avantage d'avoir disposé d'un accès privilégié au déroulement des événements et des discussions.

Le tronc commun : un objet divers et protéiforme

A Genève, comme d'ailleurs dans d'autres cantons, trois questions majeures, étroitement liées, ont traversé le XXe siècle en ce qui concerne l'enseignement obligatoire : quand (à quel degré) commencer à différencier l'enseignement en instituant différentes filières de formation ? Quelle structure donner à cette différenciation au premier cycle secondaire ? Comment préparer l'orientation-sélection dans cette structure ?

[1] Pour la bibliographie des travaux du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, cf. C. Pesenti (1998). *CRPP, Centre de recherches psychopédagogiques. Bibliographie 1963-1998*. Genève : dico. Le relais de ces travaux a été pris par le Service de la recherche en éducation (SRED), http://www.geneve.ch/sred.

Notre étude se veut une contribution à l'analyse des débats qui ont porté sur ces trois problématiques en partant d'un concept central dans les discussions : celui de *tronc commun*. Comme on le comprend immédiatement, ce dernier se définit d'abord par son opposition à la *différenciation*. Comme son nom l'indique, cette structure commune est censée réunir dans la même institution scolaire tous les élèves d'une même cohorte (ou « volée »), à une étape de la scolarité préparant l'orientation-sélection ultérieure.

Dans les différents projets de réforme scolaire discutés dans nos cantons tout au long du XXe siècle, cette structure commune a pris différentes formes correspondant à divers degrés d'intégration, que nous résumerons schématiquement et sommairement de la façon suivante. Le degré zéro de cette intégration correspond à la création d'une *Ecole* (secondaire) *unique* se substituant aux différentes écoles hiérarchisées et parallèles constituant le secondaire I. Bien qu'appartenant à la même entité administrative ou étudiant sous le même toit, les élèves sont affectés dès le début à des filières différentes. Le degré suivant d'intégration introduit, généralement pour la première année de cette structure, une communauté (souvent relative) des plans d'études et programmes dans les différentes filières existant dès le début du cycle secondaire *(tronc commun des programmes)*. Le dernier degré d'intégration correspond à l'introduction dans un ou plusieurs degrés du secondaire I de *classes hétérogènes*, auxquelles les élèves sont affectés sans référence à leur niveau scolaire dans quelque branche que ce soit. Dans ce dernier cas, la *différenciation externe* a en principe disparu, généralement au bénéfice d'une *différenciation interne*. On trouve dans les faits différentes solutions intermédiaires d'intégration et de différenciation partielles, aménagements ou bricolages structurels s'efforçant d'adapter le système de formation aux besoins et objectifs en partie contradictoires des divers acteurs impliqués dans la gestion de l'institution scolaire.

Il est naturellement impossible d'étudier les avatars du tronc commun sans s'intéresser également à l'évolution de la différenciation qu'il a pour fonction – *de facto* ou *de jure* – de préparer. Les discours qui légitiment l'instauration de classes hétérogènes communes et de filières différenciées sont en effet liés dans leur argumentation et un de nos objectifs est de mettre en évidence leur articulation.

La période retenue pour cette étude va de la gestation et de la naissance du CO (1960-62) à la fin des années 90 (1999), moment où s'ouvre une nouvelle phase du débat sur les classes hétérogènes en 7e, qui débouchera sur le vote de 2001[2]. Notre étude porte sur quatre décennies où l'on passe de réflexions préparatoires à la mise en œuvre institutionnelle, permettant d'observer dans les faits l'évolution d'un projet décrit en détail dans la brochure du Département de l'instruction publique de 1960. En ce qui

[2] On trouve des éléments des analyses qui suivent dans le rapport du SRED publié en février 2000 : Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. & Rastoldo F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches.* Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).

concerne la préhistoire du Cycle d'orientation, du projet du chef du Département de l'instruction publique Oltramare (1927) au mandat du directeur Extermann (1960), nous nous contenterons de la résumer rapidement ci-après. Cette période est par ailleurs excellemment présentée par François & Schwed (1969) dans leur brochure *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*[3]. En outre, en guise de prolongement à nos analyses, on trouvera dans un épilogue (1999-2003) une présentation résumée des débats qui ont précédé et préparé le vote faisant un sort (provisoirement ?) au tronc commun de 7e.

Perspective et méthode de travail : constitution d'un corpus, analyse de contenu

Pour chacune des étapes de notre étude, nous avons rassemblé une documentation portant sur la problématique définie ci-dessus, correspondant aux thèmes suivants associés à notre hyperthème *tronc commun* (classes hétérogènes ou indifférenciées) : structure, différenciation externe (filières : sections, niveaux ou options) et interne (assistance pédagogique : rattrapage, appuis, enseignement différencié) ; préorientation, orientation et sélection ; socialisation ; démocratisation des études ; gestion des aptitudes, de l'enseignement-apprentissage, des classes et des établissements.

Entrent dans ce corpus, en priorité, les documents produits par l'institution scolaire pour se décrire, se raconter ou se justifier, rendre compte de ses activités à l'intérieur et à l'extérieur, pour analyser ou réguler son fonctionnement, pour préparer ses réformes ou certains amendements du système scolaire, et ce dans les domaines qui nous intéressent. Sauf exception, pour constituer ce corpus nous avons retenu des textes officiels reflétant et résumant des débats publics (*vs* privés) impliquant des groupes d'acteurs, donc engageant plus que des individus isolés et supposant une certaine concertation préalable. Nous avons sélectionné des documents directement relatifs au CO. Notre corpus comporte des textes internes ou des textes officiels sur la structure et le fonctionnement de cette école, émanant d'acteurs directement concernés : responsables scolaires, groupes d'enseignants et de parents, commissions diverses relatives aux réformes du Cycle d'orientation, chercheurs du Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) du CO. Nous y avons inclus des discussions et rapports au niveau parlementaire, mais laissé de côté des discussions internes aux partis ou associations diverses. Nous avons également consulté les articles de presse parus au moment des principales réformes de l'école et des grands débats sur le CO.

Cette documentation est donc constituée de procès-verbaux de commissions, de groupements ou de réunions diverses ; de rapports produits par différentes instances du CO ; de projets élaborés à des stades divers ; de brochures ou d'ouvrages retraçant l'historique de l'institution ou encore de différents travaux de recherche analysant son fonctionnement. Nous avons ajouté à ce corpus certains extraits du mémorial du

[3] François, M.-L. & Schwed, Ph. (1969). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*. Genève, Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO).

Grand conseil genevois ou les articles de presse qui nous ont paru les plus représentatifs des positions prises sur les problèmes débattus.

Personne ne peut prétendre réunir une documentation exhaustive sur les thèmes que nous traitons ici. Nous avons été guidés dans nos choix par la connaissance et l'expérience que nous avions de l'institution du fait de notre participation à son développement au poste d'observation privilégié qu'était le Centre de recherches psychopédagogiques du CO[4]. Nous avons également pris la précaution de consulter certains acteurs connaissant bien les périodes concernées pour vérifier que nous n'avions pas commis d'omissions importantes. La constitution de notre corpus a aussi été fortement influencée par la perspective que nous voulions privilégier. Nous nous sommes en effet intéressés en priorité aux aspects psychopédagogiques et psychosociologiques de la vie et de l'évolution de l'institution scolaire. C'est ainsi que les aspects proprement politiques des débats n'ont été pris en considération que lorsqu'ils entraient directement en interaction avec les thèmes énumérés ci-dessus.

En tant que chroniqueurs, témoins et acteurs institutionnels, nous ferons nécessairement transparaître nos points de vue personnels dans la sélection et la mise en perspective des données récoltées, dans nos commentaires et nos interprétations, voire dans nos critiques occasionnelles. Nous nous sommes cependant efforcés, par notre présentation des sources et des faits, de laisser la latitude aux lecteurs de se forger leur propre opinion sur les sujets abordés.

En entreprenant cette étude, nous avons l'ambition de mieux préciser les divers aspects ou facettes d'un problème qui reste d'actualité, de mieux saisir les enjeux d'un débat qui va certainement se poursuivre et d'en mieux comprendre la dynamique. Nous avons aussi l'espoir que ce travail soit utile aux acteurs chargés de faire progresser le système scolaire genevois, et notamment le CO, en les aidant à situer leurs arguments et leurs projets dans un processus de réflexion et d'évolution amorcé au début du XXe siècle déjà[5].

Avant de passer à la période qui nous intéresse, il nous paraît donc indispensable de donner dans cette introduction un aperçu sommaire des projets et controverses qui ont précédé la création du Cycle d'orientation. Le lecteur constatera ainsi au fil de sa lecture que plusieurs des thèmes que nous avons choisi de traiter avaient déjà été abordés antérieurement. Il sera peut-être tenté de donner raison à D. Hameline lorsqu'il affirme que *« l'histoire de l'éducation est décidément une histoire bégayante »*. Filant la métaphore comme à son habitude, l'auteur ajoute : *« […] le bégaiement nous*

[4] L'activité du CRPP s'achève en octobre 1998, date à laquelle le Centre est fusionné avec le Service de la recherche en éducation. Des études sur le CO se poursuivent dans ce nouveau cadre institutionnel.

[5] Un article présentant de façon fortement résumée et polémique le sujet traité dans cet ouvrage a paru dans le numéro spécial de l'Educateur de décembre 2002 sous la plume de D. Bain et sous le titre : Chronique d'une réforme annoncée : les avatars d'un tronc commun d'orientation à Genève au XXe siècle (pp. 31-37).

signifie qu'il y a, bien évidemment, quelque chose à dire. Et quelque chose d'impor - tant. Car bégayer, c'est insister.»[6] Tout en étant d'accord avec lui, nous montrerons que, dans le cas qui nous occupe, bégaiement n'est pas simple insistance à l'identique.

Aperçu de la préhistoire du Cycle d'orientation

De cette période, nous ne retiendrons que les épisodes qui nous paraissent significatifs pour la création du CO en 1962. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'argumentation sous-jacente aux critiques adressées à la structure existante et aux propositions de réforme.

La question de l'hétérogénéité-différenciation dans la préhistoire du Cycle d'orientation

La création du Cycle d'orientation à Genève a été précédée de plusieurs tentatives de modifier la structure du secondaire I, qui se caractérisait à l'époque par une différenciation verticale, avec des écoles parallèles distinctes. L'orientation scolaire (et en partie professionnelle) se jouait pratiquement à 12 ans. Ce que l'on pourrait appeler la préhistoire du Cycle d'orientation est notamment marqué par trois projets qui visent à instaurer une *Ecole unique :* le projet Oltramare (1927), le projet Lachenal (1931) et le projet Dupont-Willemin (1946). En 1954, le problème sera repris par la Conférence secondaire et aboutira finalement à un nouveau projet qui donnera naissance, en 1962, au Cycle d'orientation.

Le projet Oltramare d'Ecole moyenne (1927) : esquisse d'un « enseignement secondaire unique »… mais différencié

André Oltramare, chef du Département de l'instruction publique, socialiste, propose le premier une forme de tronc commun d'une année en 7e. Ce tronc commun est toutefois partiel puisqu'il préserve la filière du Collège de Genève qui subsisterait parallèlement à cette *Ecole moyenne*[7]. La fonction primordiale de cette Ecole unique est de rationaliser le tri sélectif et de mieux répartir les élèves non collégiens dans les différentes écoles ultérieures et apprentissages.

Deux philosophies orientent ce projet : celle d'une démocratisation des études, au sens très particulier d'une sélection des élites se fondant sur le repérage des « dons naturels » de chacun, indépendamment de son origine sociale, et celle visant à une

[6] Hameline, D. (2002). Le bègue et l'oiseau-chanteur. Propos sur l'histoire de l'éducation. In D. Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps* (p. 3). Lausanne : LEP (Collection « Institut J.-J. Rousseau »).

[7] Nous nous référons dans ce qui suit à François & Schwed, 1969, pp. 9-21 et à la thèse de Charles Magnin, 2e partie, chapitre 1.

plus grande homogénéité des filières pour assurer l'émulation et les progrès de chacun. Ce projet de tronc commun n'a pas pour but de favoriser la constitution de *classes hétérogènes*. Il correspond au contraire à un dispositif visant à débarrasser les filières subséquentes des élèves qui s'étaient fourvoyés dans une orientation ne correspondant pas à leurs possibilités.

Le caractère partiel du tronc commun projeté attribue un rôle prépondérant aux instituteurs de 6e primaire. La compétence pour assurer l'orientation-sélection est revendiquée par les intéressés, elle leur est partiellement contestée par les enseignants du Collège. On voit donc s'esquisser déjà à cette époque une controverse qui réapparaîtra ultérieurement.

Les désaccords sur la responsabilité de cette tâche (maîtres primaires ou secondaires) et sur le moment de l'orientation-sélection (6e ou 7e degré) ne sont pas les seuls à faire échouer le projet Oltramare. La droite et la gauche de l'époque s'affrontent à propos d'un *« enseignement secondaire unique »* avec des arguments qu'on retrouvera également à d'autres étapes, et notamment à propos d'un tronc commun constitué de classes hétérogènes. La gauche insiste sur le rôle d'orientation d'un enseignement secondaire unique (sans pour autant mettre en cause la fonction de ce cycle, à savoir la sélection des plus doués et des plus aptes, et l'orientation professionnelle) ; à droite, on évoque la médiocrité égalitaire, le nivellement par le bas et on prête à ce projet un caractère idéologique.

Le projet Lachenal (1931) et la difficile discussion sur l'Ecole unique : où l'on décide de ne rien décider

Le projet Lachenal[8] relance la polémique entre enseignants primaires et secondaires sur la structure de l'Ecole unique. L'Union du corps enseignant secondaire genevois dessine dans un mémoire de 1934 un cycle secondaire à deux filières : *« l'une pour les élèves normalement doués dans les branches générales ; l'autre pour les élèves peu doués dans ces disciplines »*. A la même époque, le directeur de l'enseignement primaire, Albert Atzenwiler, propose une solution à trois filières, correspondant *grosso modo* à trois types de formation ultérieure : Collège, écoles professionnelles et apprentissages. Son projet préconise en plus une refonte des programmes et des méthodes. Dans les discussions des années 30 on voit ainsi s'esquisser deux principes différents d'adaptation de l'école aux différents élèves : celui qui prétend prendre en compte les différences entre élèves « normalement doués » et élèves « peu doués », qui ont besoin d'un régime spécial ; celui qui se réfère aux exigences des formations ultérieures et, au-delà, à celles du monde du travail et de l'économie, et qui vise à préparer les élèves à ces formations ou activités.

[8] Paul Lachenal, Président du Département de l'instruction publique, radical.

Les discussions sur le projet *Ecole moyenne* aboutiront en 1940 à une non-innovation. La loi proposée se contente en effet de prévoir que les trois dernières années de la scolarité obligatoire s'accomplissent en principe dans l'enseignement secondaire, mais ce principe restera purement formel dans son application.

Le projet Dupont-Willemin (1946) : une école trop ou pas assez moyenne ?

Le projet d'une Ecole unique réapparaît en 1946 dans le projet du député socialiste Albert Dupont-Willemin, projet qui va dans le même sens que divers plans de réforme un peu partout en Europe, avec le but de constituer une transition progressive du cycle primaire au postobligatoire et de s'adapter aux capacités de tous les élèves pour développer leurs compétences. Le député présente un cycle de deux ans rattaché à l'enseignement secondaire et dont la fonction primordiale est l'orientation. A y regarder de près, il s'agit cependant de sélection : l'enseignement est en effet différencié dès la première année, sur la base de *« diverses épreuves d'orientation professionnelle » (sic)*. Le véritable tronc commun constitué de classes indifférenciées correspond au cycle primaire, notamment à la 6e. On voit déjà s'esquisser un processus en trois phases qui sera repris par le futur Cycle d'orientation des années 60 :

- une phase de préorientation ou de présélection qui répartit à la fin de l'école primaire les élèves en différentes filières selon leurs goûts et leurs aptitudes ;
- une phase d'observation constituée *de facto* par la première année secondaire ;
- une phase de contrôle de la validité de la sélection, répartie sur les deux années suivantes et servant à *vérifier si l'orientation a été bien faite.*

De cette idée d'*Ecole moyenne – tronc commun d'orientation*, l'arrêté législatif de 1947 ne retiendra que la fonction d'orientation, par l'introduction notamment d'*« épreuves psychologiques et d'intelligence générale »*. Dans cette décision on reconnaît une préoccupation qui commence à cette époque et se prolongera dans les discussions sur la création du Cycle d'orientation, celle de *« mieux exploiter la réserve d'aptitudes »*.

Les freins ou obstacles à l'Ecole unique sont d'abord politiques ; on craint une *« mainmise de l'Etat sur le choix des carrières pour les écoliers »*, voire une *« mainmise scientifique de l'Etat sur la jeunesse »* (François & Schwed, pp. 28-29). S'exprime ainsi notamment la peur que l'accès au Collège ne dépende plus que du mérite ; que les familles soient dépossédées ainsi de leurs droits sur l'avenir des enfants ; que la décision revienne à *« un corps de bureaucrates ou mieux [à] l'instituteur »*. Mais les résistances ou divergences au sein du corps enseignant constituent, dans ce cadre également, une raison de plus pour ne pas entrer en matière.

La reprise du problème par la conférence secondaire (1954) : « Gardons la bouteille, mais changeons le contenu »

La question de l'*Ecole moyenne* a ressurgi périodiquement dans les discussions ultérieures. Les échanges qui ont eu lieu entre responsables de l'enseignement secondaire et primaire[9] autour du thème « Réorganisation de l'enseignement secondaire inférieure – Ecole moyenne » en constituent un exemple. Il s'agissait en premier lieu de *« rattacher les classes de fin de scolarité à l'enseignement secondaire, comme la loi sur l'instruction publique en donne la possibilité »*. Puis la discussion à ce propos *« fait naître une autre idée, celle d'une orientation générale qui aurait lieu dans le 7e degré obligatoire, celui-ci étant rattaché à l'école secondaire »* (P.V. du 15.2.1954, p. 1). Le débat semble, dans ce cas comme dans d'autres, repartir à frais nouveaux, comme si le problème n'avait jamais été abordé. Le point de départ est celui d'un fonctionnement non optimal de l'orientation : certains élèves de l'enseignement secondaire inférieur n'étaient manifestement pas à leur place, alors que d'autres élèves des classes de fin de scolarité auraient pu suivre utilement l'enseignement secondaire. Pour remédier à cet état de choses, on envisage donc une 7e d'orientation facilitant les transferts. Mais l'amélioration du *triage* des élèves (terme consacré, à l'époque) semble avoir eu pour objectif aussi d'éviter que trop d'élèves s'égarent dans des études longues. *« On se plaint dans l'enseignement secondaire supérieur et à l'Université de l'afflux d'étudiants. En effet, les parents ont une tendance qui s'est généralisée, c'est de faire faire des études prolongées à leurs enfants sans tenir compte de leurs aptitudes »* (*ibid.*, p. 3). Cette crainte d'un afflux de candidats aux études académiques est un autre élément présent à chaque époque ou réforme.

Ces discussions, ainsi que celles qui portent à la fin des années 50 sur la révision des programmes du secondaire I, préparent l'élaboration d'un nouveau projet d'école unique qui aboutira à la naissance du Cycle d'orientation.

[9] Cf. Procès-verbaux des séances *(i)* du 15 février 1954 : séance commune des inspecteurs primaires et des directeurs secondaires et *(ii)* du 16 mars 1954 : réorganisation de l'enseignement secondaire inférieur – Ecole moyenne (Annexe au P.V. 538).

Conception et naissance du Cycle d'orientation

Daniel Bain

L'élite se manifeste, s'affirme et s'impose d'elle-même ; il ne nous appartient pas de la choisir, mais seulement de la reconnaître, de la stimuler, de lui donner tout ce qu'elle mérite de recevoir.

La Réforme de l'enseignement secondaire.
Rapport du Département de l'instruction publique, DIP, 1960, p. 14.

Travaux préparatoires et première esquisse : les considérants d'une réforme

Pour cette période, nous nous référerons essentiellement au document publié par le Département de l'instruction publique en 1960 « La réforme de l'enseignement secondaire », appelé parfois « rapport Extermann » du nom du directeur qui avait élaboré un texte préparatoire sur mandat du DIP. Les différents rapports et contributions qu'il rassemble non seulement exposent les propositions ou avis des différentes parties représentées (DIP, UIG[1], UCESG[2], chercheurs), mais reflètent toute une série de discussions et de travaux qui se sont déroulés dans les années 50, en particulier à la fin de cette décennie.

Pour permettre au lecteur de mieux situer les débats autour de la nouvelle structure, nous reproduisons en annexe 1 à ce chapitre un aperçu de l'organisation scolaire genevoise avant le CO, tableau tiré du rapport du DIP. Dès la fin de la 6e pour les garçons, de la 7e pour les filles, la différenciation prenait la forme d'une affectation des élèves à différentes écoles globalement hiérarchisées, correspondant *grosso modo* :

– à des filières prégymnasiales : Collège de Genève, avec latin ; Ecole supérieure des jeunes filles, sections Latine et Moderne ;

– à des orientations médianes, parfois dites de culture générale, préparant (dès la 8e) en principe à des formations postobligatoires fortement scolarisées : Collège moderne ; Ecole professionnelle et ménagère ;

– à une filière de fin de scolarité : 8e et 9e primaires.

[1] Union des instituteurs genevois.

[2] Union du corps enseignant secondaire genevois.

Conformément au principe énoncé en introduction, la lecture que nous allons faire de la brochure de 1960 constituera une interrogation sur les considérants et les arguments psychologiques, sociologiques et pédagogiques qui justifient la réforme de l'école à cette époque. D'autre part, l'organisation du premier cycle secondaire proposée dans le rapport du DIP est d'autant plus intéressante à relever et à analyser qu'elle ne sera que partiellement mise en œuvre dans la structure effectivement adoptée par la suite. Ce sera notamment le cas du tronc commun de 7e, proposé en 1960, discuté dans les décennies suivantes, expérimenté dans certains collèges, mais finalement refusé par le peuple genevois en mars 2001. Inversement, certaines innovations non prévues par le projet de 1960 apparaîtront dès les premières années du CO, mises en place par les responsables de la nouvelle école.

Une entrée dans la problématique du tronc commun par le plan d'études : de la solidarité des éléments du curriculum

A propos de la genèse du CO, notons d'abord que lorsque la question de l'*Ecole moyenne* resurgit en 1955, l'entrée dans le problème se fait par le plan d'études. La commission *ad hoc* (dite précisément du « Plan d'études »), représentant l'ensemble du corps enseignant primaire et secondaire, évoque cependant d'autres aspects du système scolaire : méthodes, nouvelles disciplines ou certificat d'études, et aboutit rapidement à la conclusion qu'on ne peut ignorer les problèmes de structures et d'orientation scolaire. On mentionne notamment la possibilité d'un « tronc commun » avec options et possibilité de passage d'une filière dans une autre (François et Schwed, 1969, p. 38). Remarquons que de nouveau la notion de *tronc commun* recouvre un certain parallélisme des contenus enseignés *(tronc commun des programmes)*, mais pas une structure totalement indifférenciée en classes hétérogènes.

On rencontre alors plus nettement qu'auparavant le problème théorique et pratique de la solidarité entre les éléments du *curriculum* : objectifs, plans d'études (contenus), programmes (planification de l'enseignement), méthodes, structures, moyens d'enseignement, évaluation, formation des maîtres… Si la logique systémique voudrait que l'on aborde tous ces points à la fois, puisqu'ils sont interdépendants, les contraintes pratiques obligent à décider sur quel brin de l'écheveau scolaire il faut tirer d'abord. Chaque épisode de rénovation se caractérise donc par la préférence donnée *de facto* à un de ces éléments ou à un sous-ensemble d'entre eux. Cette prépondérance dépend également – et surtout – des objectifs primordiaux visés. Or, en ce qui concerne cette période (fin des années 50 et début de la décennie suivante) la préoccupation majeure reste, outre l'adaptation de l'école à l'évolution de la société et de l'économie *(aggiornamento)*, l'orientation-sélection : *« L'école secondaire […] doit accueillir tous les enfants capables, leur permettre de trouver leur voie personnelle, celle qui correspond à leurs goûts et à leurs moyens, puis les guider dans cette voie en leur donnant la formation et les connaissances dont ils ont besoin »* (DIP, 1960, p. 9).

Tronc commun et amélioration de l'orientation : une certaine conception du rôle de l'école

La citation qui précède laisse transparaître une certaine conception du rôle de l'école à cette époque, conception qu'il s'agit de dégager si l'on veut comprendre les projets de réformes des années 60. On considère qu'au départ la population scolaire est hétérogène du point de vue de ses aptitudes : à côté des « enfants capables » la phrase ci-dessus sous-entend qu'il y en a d'autres moins capables, qui ne font pas partie de la « réserve d'aptitudes » qu'on cherche à exploiter. Il s'agit de repérer les premiers pour les placer dans la filière qui leur permettra de se développer dans les meilleures conditions. Le terme de *talent* fréquent dans la littérature de cette époque montre qu'implicitement on pense avoir affaire à des aptitudes en bonne partie innées. Comme dans les décennies qui précèdent, la fonction d'observation et de tri du tronc commun reste donc primordiale, avec le souci fortement affirmé dans les *Principes* (DIP, 1960, chapitre II) de *« ne jamais compromettre ou retarder la formation de l'élite, tant littéraire que scientifique »* (p. 14). Dans cette perspective, la *démocratisation des études* consiste à assurer l'égalité des chances d'accès aux différentes formations, mais en considérant surtout le cas des études longues.

Dans le document de 1960, cette prépondérance de la fonction de tri sélectif, s'exerçant sur des aptitudes plus ou moins innées, apparaît bien dans l'exposé des motifs, en particulier dans le sous-chapitre *Défaut d'orientation*. On y retrouve d'abord une préoccupation déjà exprimée antérieurement : détourner de la filière des études longues des élèves dont on jugeait qu'ils n'avaient rien à y faire. Cette « insuffisance d'orientation scolaire » est en effet illustrée d'abord par le cas des *« dizaines de garçons [qui] quittent la 6e année de l'école primaire et sont inscrits par leurs parents en 7e du Collège, parfois contre le gré de leurs instituteurs, alors qu'ils sont incapables de suivre cette classe ou parce qu'ils ont su faire face aux exigences particulières à l'enseignement primaire, alors qu'ils n'ont ni les aptitudes, ni la tournure d'esprit requise pour les études supérieures »* (p. 10). On ne doute apparemment pas à l'époque que de telles aptitudes puissent être observées à cet âge (11-12 ans). On évoque aussi le cas symétrique des sujets doués mais pas très scolaires, éliminés par les exigences accrues mises par les écoles secondaires inférieures à l'admission ou à la promotion, élèves *« prématurément éliminés, alors qu'ils reprendraient avantage dans les classes supérieures. »* Le terme d'orientation correspond donc à un souci à la fois de sélection et de promotion-repêchage. Cette double face du processus de tri permet d'en fonder la légitimité. Mais en même temps son ambiguïté même permet à différents acteurs de le juger insatisfaisant et d'en demander la révision avec des intentions divergentes.

L'hétérogénéité comme un obstacle : problèmes d'orientation et d'adaptation de l'enseignement

On se plaint dans le même sous-chapitre (p. 11) du *manque d'homogénéité* des classes de 1ère année (degré 8) du Collège moderne[3], conséquence également du manque d'orientation.

> *Ces classes reçoivent d'une part des élèves qui poursuivent leurs études au delà de 15 ans […] ; et d'autre part des élèves qui viennent simplement y achever leur temps de scolarité obligatoire. Or, les besoins de ces élèves sont très différents, ce qui pose aux maîtres un dilemme insoluble : s'occuper des bons élèves aux détriments des faibles ; ou s'adresser à toute la classe ; s'adapter au rythme de travail et aux possibilités de la majorité, mais alors renoncer à donner aux meilleurs la préparation à laquelle ils ont droit. En fait, ce sont ces classes de 1ère qui sont actuellement obligées de faire le tri qui n'a pas été fait précédemment […].*

Ce passage illustre bien un certain type d'argumentation liée à la différenciation et à l'hétérogénéité. On notera d'abord que le discours réunit comme équivalents les deux critères de sélection déjà mentionnés ci-dessus : l'orientation ultérieure (études supérieures ou non) et les caractéristiques des élèves (bons ou faibles). Cependant, il semble bien que le problème pédagogique de l'hétérogénéité est posé plus à partir de la préparation aux formations ultérieures qu'en fonction des besoins de formation personnelle des élèves (et notamment des plus faibles) par rapport aux objectifs de l'école obligatoire. A ce stade de la réforme du système scolaire, l'hétérogénéité apparaît donc comme un obstacle, comme une anomalie dans une stratégie de sélection bien conçue préparant progressivement les élèves au cycle supérieur.

Sur le plan pédagogique, comment définir l'homogénéité optimale, répondant aux besoins des élèves ? Cette question n'est pas abordée directement dans le texte de 1960, ni plus tard dans l'histoire du CO[4]. Incidemment, le « rapport Extermann » met en garde contre une tendance à pousser trop loin cette homogénéité dans le cas des bons élèves, en regroupant les élèves dits surdoués dans des classes ouvertes spécialement pour eux. L'argument invoqué est alors intéressant dans la mesure où il est souvent repris par les partisans de la classe hétérogène.

> *Ces élèves ont leur place dans les classes ordinaires, pour y constituer une tête de classe capable d'entraîner leurs camarades. […] Ces élèves surdoués peuvent utiliser les loisirs que leur procure leur facilité pour se cultiver dans des domaines extrascolaires (lecture, arts, sport…) et élargir ainsi l'horizon de leurs préoccupations* (*ibid.,* p. 25).

[3] Rappelons que la cohorte des garçons a déjà subi deux phases de sélection : à la fin de la 6e, avec la possibilité pour ceux qui répondent aux normes du Collège de Genève d'entrer dans cette école ; à la fin de la 7e, les élèves les plus faibles continuent dans une 8e primaire.

[4] Le problème de la perception de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité est cependant soulevé en 1978 lors d'un colloque sur *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* respectivement par Ph. Perrenoud et D. Bain (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979, chap. 1).

Mais, par ailleurs, le projet exprime sa méfiance à l'égard d'une structure (entièrement) hétérogène en citant L. Schenk-Danziger (Revue internationale de pédagogie, II/2, 1957) : *« un système scolaire qui impose à tous les enfants d'un même âge de poursuivre simultanément le même programme selon des méthodes identiques doit s'attendre, conformément à la distribution statistiquement établie des intelligences, à ce qu'un tiers des élèves n'atteignent pas le but proposé par l'école. »* Une telle argumentation, issue d'une interprétation erronée de la psychométrie, est évidemment contestable : la distribution gaussienne des intelligences (en l'occurrence des QI) n'explique rien du tout et certainement pas un taux précis d'échecs[5]. D'autre part, en ce qui concerne les méthodes, on proposera ultérieurement (surtout à partir des années 80) de les adapter en recourant à un enseignement différencié (différenciation interne à la classe hétérogène).

Une autre homogénéité sera maintenue du fait que garçons et filles ne seront pas réunis d'emblée dans les mêmes classes : *« Il ne semble pas que, à Genève, l'heure soit venue d'introduire la coéducation dans les écoles secondaires, puisqu'elle n'est pas généralisée à l'école primaire »* (DIP, 1960, p. 37).

Un tronc commun en 7e : le projet du DIP 1960, une occasion manquée ?

Un tronc commun d'observation en 7e : classes hétérogènes et début de différenciation par options

Les propositions de réorganisation de l'enseignement secondaire (DIP, 1960, chapitre III et schémas de la nouvelle structure proposée, pp. 45-46, reproduits en annexe 2 au présent chapitre) débouchent donc sur un processus d'orientation-sélection progressive dans une nouvelle école de structure horizontale réunissant sous un même toit tous les élèves des degrés 7, 8 et 9 et rattachée à l'enseignement secondaire. Elle constitue un véritable tronc commun sous la forme d'une 7e à laquelle est assignée une mission d'orientation. En fait, seul le premier semestre sera véritablement indifférencié. En effet, au second semestre viennent se greffer sur ce tronc commun des matières dites supplémentaires : latin, mathématiques, destinées à contrôler chez les élèves la présence des aptitudes nécessaires à une étude plus approfondie de ces disciplines. Il s'agit bien d'une amorce de *différenciation externe* : la proposition du DIP précise que *« ces options ne seront pas suivies par tous les élèves. Un critère devra être trouvé pour désigner ceux qui y seront admis […]. A la fin de l'année, la majeure partie des élèves pourront être orientés vers la classe correspondant à leurs possibilités et à leurs goûts »* (*ibid.*, p. 33).

[5] Bien que souvent combattue par les psychologues, on retrouve cette argumentation dans le discours oral de certains pédagogues de l'époque ; et même, mais plus rarement, dans des écrits ; cf., pour un exemple caricatural, l'ouvrage du Dr P. Debray-Ritzen : *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*, Paris : A. Michel, 1978.

Si l'orientation est bien faite à la fin de la 7e… : limites d'une phase d'observation et stratégie séquentielle d'orientation-sélection

On retrouve la fonction primordiale du tronc commun mentionnée plus haut : constituer une phase d'observation préparant un tri sélectif. La phrase citée ci-dessus pourrait laisser croire que cette sélection est relativement fiable, sinon définitive. Insistons sur ce point. Dans la plupart des réformes consistant à prolonger la période d'observation (cf. récemment l'Ecole vaudoise en mutation, EVM), on espère toujours pouvoir faire ainsi l'économie de réorientations ultérieures, à quelques corrections près : *Si l'orientation a été bien faite…* Cet espoir ou cette hypothèse sont toujours démentis par l'expérience. Les « possibilités et goûts » des préadolescents (leurs aptitudes, capacités, intérêts, valeurs) ne peuvent être considérés comme définitivement fixés à 12 ans, voire à 15 ans : le développement personnel, l'influence du milieu (famille, copains, etc.) ou les circonstances peuvent apporter des changements pour une proportion non négligeable d'une cohorte[6]. Par ailleurs, les critères et normes d'orientation-sélection et de réussite rendent les tris en partie arbitraires du fait de leur médiocre fiabilité (pour des données empiriques étayant ces affirmations, cf. notamment Bain, 1979b).

Le projet du DIP prend ces problèmes en compte puisqu'il prévoit des corrections possibles en 8e et en 9e, dont les classes sont différenciées en filières (cf. infra) ; les réorientations vers une section plus exigeante doivent être facilitées par des classes de « reconversion » ou de « transfert ». La stratégie est clairement définie par la formule : *« [En 9e,] l'orientation scolaire des élèves, contrôlée en 8e, s'achève et devient définitive »* (DIP, 1960, p. 34). Le dispositif devait en principe contribuer à diminuer le nombre des retards scolaires à la fin de la 9e (*ibid.*, p. 26) et, au cycle supérieur, ce que Roller appelait dans sa contribution au rapport de 1960 des *« études irrégulières »* (changements d'écoles et/ou redoublements, abandons), rallongeant ou perturbant la formation au postobligatoire (degrés 10 et suivants) pour près de 60% des élèves.

Notons qu'on retrouve le même discours – et le même reproche – à d'autres niveaux de la scolarité. Au cours de la période observée, dans certaines discussions avec l'enseignement postobligatoire (PO), on a parfois rencontré cette idée que si le CO faisait correctement son travail, l'orientation (et probablement la sélection) devrait effectivement être suffisamment stabilisée (voire définitive ?) en fin de 9e pour que le 10e degré n'ait pas à assumer de (trop) nombreuses réorientations. Les travaux du Centre de recherches psychopédagogiques du CO (Bain et Rastoldo, 1990, notamment) montrent que la stratégie des élèves et des parents, conjuguée avec celle des institutions (CO et PO) est différente : elle utilise la première année post-CO comme une

[6] Il est impossible de fixer un ordre de grandeur à la proportion de ces changements dans la population. En effet, ils ne se manifestent généralement qu'à travers les évaluations de l'institution scolaire. Or, celle-ci est plus ou moins rigide ou sensible aux différences individuelles et ses critères d'évaluation sont plus ou moins fiables. A titre d'indication, mentionnons qu'en 1967-68, environ un quart des élèves de 7e du CO genevois changeaient d'orientation.

nouvelle étape d'essai et d'observation. On ne renonce à une orientation, parfois ambitieuse, au PO que si un échec vient sanctionner cet essai. Par ailleurs, à un autre niveau encore, l'Université se plaint souvent à son tour que les premières années des études académiques comptent trop d'échecs dus à une mauvaise orientation préalable.

La différenciation visée par l'observation en tronc commun : une sélection anticipant l'orientation au postobligatoire

La structure différenciée présentée par le projet du DIP de 1960 prévoit quatre types de classes (sections) :

1) A, à orientation littéraire (avec latin) ;

2) B, à orientation scientifique ;

3) C, pour *« les élèves qui n'ont encore manifesté de goût précis ni pour les lettres ni pour les sciences »,* avec la proposition de *« grouper les meilleurs élèves de ces classes secondaires pour leur donner un enseignement un peu plus poussé »* (p. 33) ;

4) D, classes-ateliers pour les élèves peu doués intellectuellement.

La hiérarchie entre ces filières est évidente quand on considère les comparaisons faites avec la structure existante ou les débouchés prévus (cf. annexe 2). En passant de A, à B et à C, par exemple, l'élève voit se fermer progressivement ses possibilités de choix en fin de 9e année[7]. Dans cette proposition, l'orientation scientifique n'est pas vraiment mise sur le même pied que l'orientation littéraire ; la référence au Collège inférieur (filière avec latin) pèse encore fortement sur la conception de la structure. Notons à ce propos que, comme dans d'autres structures scolaires, le système peut masquer certains tris sélectifs en les camouflant en choix de directions d'études. Dans la structure présentée ci-dessus, on fait d'ailleurs comme si les élèves choisissant (?) la filière C se caractérisaient essentiellement par une indécision quant à leur orientation ultérieure. On suppose sans doute que de « bons élèves» n'ont pas de peine à faire leur choix, qui constitue *de facto* une préorientation vers les études gymnasiales ultérieures, littéraires ou scientifiques.

Adaptation des structures aux élèves ou des élèves aux structures ?

Dans ces propositions de réformes de 1960, on semble plus préoccupé d'attribuer les élèves aux filières adéquates (rationalisation de la sélection) que d'adapter l'offre d'enseignement aux besoins des élèves (adaptation de la formation). Si des réformes

[7] Si l'on considère les références à l'ancien système et aux débouchés, il paraît difficile de parler de valeur équivalente donnée aux cultures littéraire et scientifique, comme l'affirme le mémoire de l'UCESG (DIP, 1960, Annexe III, p. 154).

du curriculum et de la formation des maîtres sont prévues, elles apparaissent motivées principalement par la réorganisation globale de la structure. On envisage certes un «tronc commun» rassemblant *«les éléments du programme communs à toutes les classes d'un degré»*, constituant *«le programme minimum des connaissances à acquérir avant la fin de la scolarité obligatoire»* (DIP, 1960, p. 20), dont l'acquisition pourra être sanctionnée par un certificat d'études (sur le modèle français; cf. le brevet des collèges)[8]. Mais à part une place accrue réservée aux sciences, on en reste à ces généralités, et la mise en œuvre ultérieure montrera le caractère utopique d'un tel programme commun. On verra en effet dans le chapitre suivant que dès la 8e, les plans d'études des sections se diversifieront sous la pression des enseignants expérimentant la nouvelle structure, et il faudra rapidement abandonner l'idée d'une évaluation commune comparant l'ensemble des élèves d'un degré.

Et la place de la démocratisation dans tout ça?

En ce qui concerne l'objectif de *démocratisation des études*, celle-ci se borne dans le projet du DIP à *«offrir à tous les enfants des chances égales»*, à *«répondre au désir croissant d'instruction de toutes les classes sociales et [à] élever ainsi la culture générale de notre population»* (*ibid*., p. 43). Il s'agit bien là de ce que W. Hutmacher appelle la *démocratisation des études au sens large* (Commission «Egalisation des chances», 1978). Les responsables de l'époque savent que l'économie devra faire face, à terme, à une pénurie des cadres si on n'exploite pas mieux la réserve d'aptitudes en favorisant l'accès d'un plus grand nombre d'élèves aux études longues (notamment universitaires). Roger Girod intitule en effet sa contribution au rapport du DIP de 1960 *Pénurie de cadres et démocratisation des études* [9].

Cherchant à identifier les obstacles à cette démocratisation, le sociologue genevois relève dans son article trois handicaps expliquant les difficultés scolaires des enfants de milieux modestes: des moyens matériels limités; *«dans une partie des cas, [l']insuffisance du développement proprement cérébral»* (DIP, 1960, p. 131); des «traditions manuelles» détournant les enfants, de façon consciente ou inconsciente, des études secondaires menant à l'Université. Il propose d'intervenir aux degrés primaires et secondaires pour éviter que *«trop d'enfants de ces couches [populaires] perdent pied (retards scolaires) ou s'égarent, en dépit de leurs qualités, dans des voies qui sont séparées de manière trop rigoureuse de celles qui conduisent aux études supérieures»*. Il souhaite que *«les réformes scolaires actuellement à l'étude viennent donner [à l'enseignant] des moyens supplémentaires»* (*ibid*., p. 133) sans que ces ressources soient spécifiquement prévues pour une certaine catégorie d'enfants ou d'élèves.

[8] On notera la double fonction de ce certificat genevois: attester un certain niveau de connaissances acquises, mais aussi renseigner utilement les futurs employeurs sur la capacité des apprentis qu'ils engagent (DIP, 1960, p. 22). C'est, selon notre expérience, des craintes quant à cette seconde utilisation possible qui ont dissuadé jusqu'à présent les responsables scolaires d'adopter un tel certificat.

[9] DIP, 1960, Annexe II, pp. 125-152.

Dans l'ensemble du rapport, on en reste donc à des dispositions générales centrées sur la gestion globale de l'enseignement et sur l'orientation. Elles visent manifestement la démocratisation des études au sens large défini par Hutmacher ; elles donnent pour l'instant peu de place à des mesures de démocratisation aboutissant à une pédagogie compensatoire, ciblée sur certains élèves, voire à une « égalisation des chances ».

Une des modifications structurelles a probablement pu être conçue comme une contribution à la démocratisation des études, bien qu'elle ne soit généralement pas formellement présentée comme telle dans le rapport de 1960 : l'introduction d'une section Scientifique à un niveau considéré à l'époque comme prégymnasial. Avant 1962, à la fin de la 6e primaire, les familles des classes populaires ou moyennes pouvaient hésiter à inscrire leur fils en 7e du collège de Genève (Collège inférieur), ne désirant pas lui imposer de faire du latin[10]. Elles préféraient souvent lui faire suivre une 7e primaire pour l'inscrire l'année suivante au Collège moderne, visant ainsi une réorientation ultérieure, au degré 10, dans une filière Scientifique (gymnasiale) au Collège de Genève (Collège supérieur). Mais cette stratégie se révélait dans les faits plus aléatoire que le passage par le Collège inférieur. Pour les filles de milieux modestes, par rapport à la situation antérieure à 1960, la Scientifique représentait aussi la possibilité de suivre dès la 7e une filière prégymnasiale sans latin, avec pour certaines la perspective de se réorienter ultérieurement en Moderne au 10e degré[11].

Tronc commun et période d'observation : points de vue d'autres acteurs de la situation scolaire

Certains de ces points de vue sont formulés dans des textes annexés au rapport du DIP de 1960, pour information et sans commentaire ; il s'agit du *Mémoire de l'Union du corps enseignant secondaire genevois* (UCESG ; pp. 153-167) et des *Résolutions et commentaires de l'Union des instituteurs genevois* (UIG, pp. 169-176). Très concernés par la réforme en préparation, les enseignants ont naturellement joué le rôle de groupes de pression, d'abord au cours de la procédure de consultation sur le projet du DIP, puis ultérieurement lors de la mise en œuvre de la nouvelle structure. Il est donc important d'examiner leurs positions en ce qui concerne la nouvelle structure proposée par le DIP. Nous n'insisterons pas sur le fait que les positions respectives sont en partie motivées par des intérêts corporatifs, chaque catégorie d'enseignants tendant à défendre son territoire d'activité et de recrutement[12].

---

[10] Depuis 1886, le Collège inférieur (degrés 7 à 9, dénommés 7e, 6e et 5e) ne comportait pas de classe sans latin. La filière Scientifique n'apparaissait qu'au degré 10 (4e du Collège, actuellement 1ère).

[11] Au départ (projet de 1960), il n'était pas prévu de filière Moderne au CO. Celle-ci n'a été introduite, dès la 8e seulement, qu'en 1968.

[12] Rappelons de façon sommaire que dans le système antérieur, les instituteurs enseignaient aux degrés 7, 8 et 9 des classes primaires ou des classes spécialisées, les maîtres secondaires prenant en charge les classes secondaires des degrés 7 à 13 (cycles secondaires inférieur et supérieur).

Dans leurs deux résolutions, les maîtres primaires représentés par l'UIG ne remettent pas en cause la structure proposée par le DIP, et notamment le tronc commun de 7e, préoccupés surtout de préserver l'accès des instituteurs à cette nouvelle école moyenne. Un point de leurs propositions est toutefois à relever. Soucieux de faciliter la transition école primaire/école secondaire, ils jugent *« indispensable que dans la 7e année d'orientation, les classes soient dirigées par un seul maître »* (DIP, 1960, p. 174). Pouvant observer ses élèves plus longtemps et sur des branches diverses, il devrait mieux les connaître. Ils contestent ainsi implicitement l'argument selon lequel l'orientation devrait au contraire se fonder, pour être plus valide, sur les observations de plusieurs enseignants, pour éviter la subjectivité d'un seul avis.

Les maîtres secondaires sont en revanche plus critiques et remettent en cause un élément primordial du projet du DIP : la 7e d'orientation. Dans son mémoire, l'UCESG se dit guidée par une préoccupation essentielle : éviter un retard dans les études, *« déjà très longues à Genève »*[13]. Par ailleurs, *« la formation des élèves ne doit être négligée sous aucun prétexte »*, et notamment sous prétexte d'améliorer l'orientation. Ces enseignants contestent donc le tronc commun initial de 7e, en relevant également qu'il *« porterait un grave préjudice aux études, quelles qu'elles soient. En effet, un programme commun ne peut s'établir qu'au détriment des élèves les plus rapides d'une part, et des plus lents d'autre part : les premiers n'auront pas à fournir l'effort indispensable à toute formation, alors qu'au contraire on exigera des seconds un effort trop considérable, qui ne pourra que les dégoûter de l'étude »* (*ibid*., p. 154). Les maîtres secondaires préconisent donc une préorientation s'appuyant sur les résultats de 6e primaire (notes et appréciation de l'instituteur ; résultats aux épreuves générales ; épreuves psychologiques pour les cas douteux). On remarquera que ces maîtres ne revendiquent plus comme en 1927 la mission d'orienteurs. Leur préoccupation principale étant *« d'assurer un meilleur rendement du travail en 7e »*, ils laissent volontiers la préorientation aux instituteurs de 6e primaire. Ils y voient même là *« une des tâches essentielles de l'école primaire, et il [leur] paraîtrait regrettable de la lui retirer »* (*ibid*., pp. 154-155). On l'aura compris, ce type d'argumentation vise surtout à éviter un tronc commun transformant la 7e en prolongement du cycle primaire. On aurait donné ainsi un plus large accès aux instituteurs comme titulaires de ces classes et on aurait contraint certains maîtres secondaires à enseigner dans ces mêmes classes hétérogènes, avec peut-être le sentiment de déroger. Notons que finalement cette (pro)position de l'UCESG (préorientation sur la base des résultats de 6e primaire et sections dès la 7e) sera prise largement en compte par la structure effectivement adoptée et mise en place en 1962.

Trois rapports émanant de milieux extérieurs à l'enseignement viennent confirmer ou renforcer la position de l'UCESG, contestant la création de classes d'orientation

[13] Comparaison implicite notamment avec les études gymnasiales vaudoises, plus courtes d'une année à cette époque.

prévue en 7e par le DIP : ceux de l'Union famille-école (UFE, avril 1961), de la Fédération des syndicats patronaux (FSP, juin 1961) et du Parti libéral (septembre 1961)[14]. Pour ce dernier, *« cette classe fera perdre un temps précieux, alors même que l'enseignement commence fort tard à Genève »*. Pour l'UFE, il faut éviter *« de retarder la formation et le développement des élèves normalement doués »*, et pour la FSP *« il faut atténuer les aspects négatifs du tronc commun [qui] vont augmenter avec l'âge puisqu'ils conduisent à un certain nivellement par le bas »*. Pour les élèves dont l'orientation reste un problème à la sortie de la 6e, les deux derniers rapports (UFE et FSP) proposent la création d'un 7e degré d'orientation avec programme non différencié au premier semestre et cours à option au second.

Dans ces commentaires ou contre-projets au rapport du DIP, on voit apparaître ou réapparaître l'image d'une *double filière*. La première (Latino-Scientifique dans les propositions ci-dessus) réunit des élèves « normaux », sans difficulté scolaire particulière, constituant le vivier de sélection des futures élites. Il faut éviter à tout prix de les retarder en les mélangeant avec des éléments plus faibles. En parlant de retard, les opposants au tronc commun se référaient certainement aux systèmes en vigueur dans d'autres cantons (à commencer par Vaud), qui séparaient primaires et secondaires dès 10-11 ans. On relèvera de nouveau que l'on dit peu de choses des autres élèves de la seconde filière, si ce n'est qu'ils ont besoin, eux, d'une phase d'orientation qui les dirigera vers l'un des trois types d'enseignement mentionné par l'UCESG : culture générale, préprofessionnelle ou classe-atelier, donc vers des études courtes.

Résumé et conclusion : une réforme de l'école moyenne vaut bien le sacrifice d'un tronc commun

Le « rapport Extermann », intégré dans le rapport du DIP 1960, provoque de vives discussions dans les milieux concernés, notamment dans les salles des maîtres ou dans les assemblées des associations. Pour avoir participé en tant que jeune maître aux réunions de l'influente Association des maîtres du collège de Genève (AMC), nous pouvons témoigner du fait que l'atmosphère n'était pas à l'acceptation inconditionnelle du projet, pour user d'une litote. Comme nous l'avons vu, les positions de l'UCESG et de l'UIG divergeaient sur bien des points, et les concilier avec les points de vue des parents (UFE) ou des patrons (FSP) aurait représenté une entreprise délicate et de longue haleine. On aurait donc pu se retrouver dans un cas de figure déjà rencontré à plusieurs reprises dans la préhistoire du CO, les autorités politiques et scolaires décidant de ne rien décider en l'absence d'un consensus. En 1962, André Chavanne, le nouveau chef du Département, percevant les dangers d'une telle situation, tranche dans le vif et décide la création du Cycle d'orientation.

[14] Cf. François & Schwed, 1969, p. 44-46.

Accouchement au forceps (prématuré, penseront certains) mais accompagné de précautions et assorti de renoncements. La nouvelle école a en effet un statut expérimental et ses premiers pas se feront sous haute surveillance. En outre et surtout, le projet contesté d'un tronc commun d'orientation en 7e est abandonné au profit d'une structure différenciée dès le départ (cf. le chapitre suivant). C'est le prix à payer pour mettre en place une nouvelle structure réorganisant sous un même toit les différentes filières antérieures. Le développement du premier cycle secondaire (construction de nouveaux bâtiments), nécessité par l'explosion démographique des années 50, en sera facilité. Ce problème urgent des locaux à construire n'est mentionné dans le rapport du DIP (p. 9) que de façon quasiment incidente, comme si on ne voulait pas donner à ce facteur matériel trop d'importance par rapport à des objectifs pédagogiques.

L'intersection minimale entre les avis exprimés à propos de la future *Ecole moyenne unique* est constituée par sa fonction d'*orientation*, une attention toute particulière étant portée à la *sélection* des meilleurs élèves, de ceux qui continueront ultérieurement des études. Or, on retrouve dans la structure rénovée finalement retenue les trois «strates» scolaires réparties antérieurement dans différents établissements : sections préparant aux études gymnasiales (Latine et Scientifique), formations de culture générale (section Générale) et préprofessionnelle (section Pratique[15]). L'objectif primordial visé – et en partie atteint – est une amélioration et une rationalisation de l'orientation-sélection. La stratégie dans ce domaine est séquentielle. La *préorientation* en fin de 6e constitue une première phase de tri, considéré comme provisoire (cf. le préfixe *pré-*) ; les degrés 7, 8 et 9 sont censés constituer respectivement des étapes d'observation, d'orientation (réorientation) et de confirmation favorisant ou permettant des passages d'une filière à l'autre. Les premières années de l'expérience montreront que ces réorientations ont effectivement lieu, dans un sens de plus en plus sélectif quand on passe de 7e en 8e et 9e année[16].

En revanche, d'autres objectifs potentiels d'une réforme du système scolaire jouent un rôle moindre lors de la création du CO en 1962. Dans la perspective de la *démocratisation des études*, on se borne à supprimer les obstacles structurels : tous les élèves sont placés devant les mêmes choix, à partir des mêmes critères. Face aux nouvelles structures, les traditions familiales (cf. les «traditions manuelles» citées par R. Girod) devraient jouer un rôle moindre ; seules les capacités des élèves (évaluées essentiellement par les notes en français et mathématiques) sont censées déterminer les choix d'orientation. Relevons que cette définition du concept de *démocratisation* est tellement restrictive que le premier directeur du CO, Robert Hari, pouvait

[15] Le CO se voulant une école de culture générale n'anticipant pas la formation professionnelle, le terme de *préprofessionnel* a été abandonné au profit de *pratique*, censé se référer aux aptitudes des élèves plutôt qu'à leur orientation future.

[16] Pour une analyse de ces réorientations, cf. notamment l'étude longitudinale de Bain (1979b) se référant à la cohorte de 1967.

affirmer (François et Schwed, 1971, p. 4) que ce thème *« ne figurait pas […] dans les objectifs fixés au CO »*[17].

Quant aux objectifs dits de *socialisation* (échanges et entraide entre élèves de catégories scolaires et sociales différentes), il faudra attendre encore quelques années pour qu'ils figurent en bonne position dans les textes légaux ou les plans d'études. Enfin, comme nous l'avons vu, sur le plan pédagogique, l'*hétérogénéité* est perçue à l'époque comme un obstacle à un enseignement efficace plutôt que comme un milieu stimulant pour les apprentissages scolaires. Et nous constaterons que les premières structures mises en place dans la phase suivante viseront en partie à réduire cette hétérogénéité des classes en introduisant une différenciation supplémentaire, notamment sous la forme de sous-sections dans les filières Générale et Pratique.

[17] Relevons qu'en affirmant cela, il contredisait un propos tenu par lui dans la préface du premier cahier de la CEPCO (François & Schwed, 1969, p. 5-6). C'est dire le flou qui régnait à l'époque – et continue à régner, selon nous – sur le concept de *démocratisation* et la mission assignée au CO par rapport à cet objectif.

Références bibliographiques

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang (Collection Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Bain, D. (1979a). Inégalité devant l'évaluation, orientation et réussite à l'école secondaire. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 75-79). Berne : Peter Lang (Collection Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

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

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

Bain, D. & Rastoldo, F. (1990). *Panorama du processus d'orientation-sélection au Cycle d'orientation genevois*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Commission «Egalisation des chances» (1978). *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation. Rapport de synthèse des journées de réflexion de la Commission de la recherche*. Genève : Département de l'instruction publique.

Girod, R. (1960). Pénurie de cadres et démocratisation des études. In DIP (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (Annexe II, pp. 125-152). Genève : Département de l'instruction publique.

Perrenoud, Ph. (1979). Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 25-75). Berne : Peter Lang (Collection Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Roller, S. (1960). L'évolution scolaire des élèves. In DIP (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (Annexe I, pp. 47-123). Genève : Département de l'instruction publique.

UCESG (1960). Mémoire de l'Union du corps enseignant secondaire genevois. In DIP (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (Annexe III, pp. 153-167). Genève : Département de l'instruction publique.

UIG (1960). Résolutions et commentaires de l'Union des instituteurs genevois. In DIP (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (Annexe IV, pp. 169-176). Genève : Département de l'instruction publique.

Annexe 1 Aperçu de l'organisation scolaire genevoise avant le CO (tableau tiré du rapport du DIP 1960, p. 44)

— 44 —

Annexe n° 1

ORGANISATION SCOLAIRE GENEVOISE — STRUCTURE ACTUELLE

	Scolarité obligatoire 9 ans		Gymnase, école de commerce, écoles techniques, etc. Apprentissages	Enseignement supérieur
Age	6 12 ans	13 ans 15 ans	19 ans	
Degré	1 à 6	7 8 9	10 11 12 13	
	école primaire	enseignement secondaire inférieur	enseignement secondaire supérieur	enseignement supérieur
A	6 ans 7 ans	Collège de Genève 3 ans Ecole sup. de jeunes filles 2 ans	Collège de Genève et école supérieure de jeunes filles (sect. classique ou latine) *Maturité* 4 ans En outre, toute formation B, C et D	Etudes universitaires Lettres Droit Médecine Pharmacie Théologie
B	7 ans	Collège moderne 2 ans	Collège de Genève et école supérieure de jeunes filles (sect. moderne ou scientifique) CG *Maturité* 4 ans En outre, toute formation C et D	Sciences + SES Ecoles polytechniques ingénieur architecte Etudes pédagogiques
C	7 ans	Ecole profes. et ménagère 2 ans	Ecole sup. de commerce Ecole sup. technique Ecole de mécanique Ecole d'horlogerie Ecole ménagère, classe sup. et ateliers Ecoles d'art En outre, toute formation D	SES + études pédagogiques *Université s/cert. conditions*
D	9 ans		Ecole d'horticulture Ecole des métiers Apprentissage de l'industrie, du commerce et de l'artisanat Vie pratique	

Annexe 2 Structure proposée par le rapport DIP 1960 (pp. 45-46)

— 45 —

Annexe n° 2

ORGANISATION SCOLAIRE GENEVOISE — NOUVELLE STRUCTURE PROPOSÉE

	Scolarité obligatoire 9 ans			Gymnase, école de commerce, écoles techniques, etc. Apprentissages	Université Ecole polytechnique
Age	6 ans	12 ans	15 ans		19 ans
Degré	1 à 6	7 8 9		10 11 12 13	
	école primaire	enseignement secondaire inférieur		enseignement secondaire supérieur	enseignement supérieur
A	6 ans	classe d'orientation 1 an	classes A 2 ans	Collège de Genève et école supérieure de jeunes filles (sect. classique ou latine) *Maturité:* 4 ans	*Université* Lettres Droit Médecine Pharmacie Théologie
				En outre, toute formation B, C, D	
B			classes B 2 ans	Collège de Genève et école supérieure de jeunes filles (sect. moderne ou scientifique) CG *Maturité:* 4 ans	Sciences + SES *Ecole polytechnique* Etudes pédagogiques
				Ecole sup. de commerce diplôme : 3 ans Maturité : 4 ans	Etudes pédagogiques Sciences écon. et sociales Hautes études commerciales
				Ecole supérieure technique	Etudes universitaires sous certaines conditions (compléments)
				Ecole de mécanique Ecole d'horlogerie	
				En outre, toute formation C et D	
C			classes C 2 ans	Ecole ménagère (classe sup. et ateliers Ecole d'art Ecole des métiers Ecole d'horticulture	
				En outre, toute formation D	
D			classes D 2 ans	Apprentissage de l'industrie du commerce et de l'artisanat Vie pratique	

Les degrés 6 à 10 font l'objet d'un tableau plus détaillé (voir annexe n° 3).

— 46 —

Annexe n° 3

NOUVELLE STRUCTURE PROPOSÉE

(détail des degrés 6 à 10)

Age 12	13	14	15		16
Degré 6	7	8	9		10
E c o l e	option latin	8es A	9es A	option grec option anglais option sciences	Collège 4e C Collège 4e L Collège 4e M Ecole supérieure 4e L Ecole supérieure 4e CG Ecole de commerce 1re Ecoles d'art
p r i m a i r e	option sciences 7e (orientation)	8es B	9es B	option latin option anglais	Collège 4e S Ecole supérieure 4e S Ecole S. Tech. 1re Ecole d'horlogerie 1re Collège 4e M Ecole supérieure 4e M Ecole supérieure 4e CG Ecole ménagère 3e Ecole de commerce 1re Ecoles d'art
		Classe de transfert			
	éventuellement classe de 7e développement	8es C	9es C		Apprentissages techniques Ecole des métiers Ecole d'horticulture Ateliers de l'école mén.
		8es D	9es D		classe facultative du degré 10
					Apprentissage de l'industrie, du commerce et de l'artisanat
Classes spéciales de l'école primaire					

Les débuts du Cycle d'orientation (1962-1969)

Daniel Bain

De toute évidence, les sept premières années du Cycle ont été consacrées essentiellement à la mise en place de la réforme. Autorités et corps enseignant de l'école ont déployé d'immenses efforts pour créer des institutions visant à atténuer les effets négatifs du système ou à compenser la rigidité des consignes extérieures de l'école : les exigences de l'enseignement gymnasial ou professionnel en particulier. […]. La vraie réforme reste à faire.

Marie-Laure François et Philippe Schwed, *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une école 1962-1969*, 1971, p. 108.

Introduction : un parcours pour les premiers pas du Cycle d'orientation

Dans ce chapitre, nous analyserons les différentes innovations mises en place au début du Cycle d'orientation, dans la mesure où elles ont une pertinence pour notre propos : l'étude des problèmes posés par la mise en place d'un *dispositif d'orientation-sélection*. La description de l'évolution du dispositif primitif nous permettra notamment de saisir la permanence de certaines questions et la dynamique sous-jacente aux innovations.

Le parcours que nous adopterons suivra les priorités que le CO s'est données dans les années 60 en fonction de sa mission primordiale : assurer une orientation et une sélection continues entre l'affectation des élèves aux filières de 7e et leur répartition dans celles du 10e degré. Le premier souci des responsables a été d'élaborer un *dispositif* dit *de préorientation* pour l'admission au CO des élèves de 6e primaire. Faute d'un tronc commun d'observation en 7e, un premier tri des élèves devait en effet être effectué sur la base des informations disponibles à la fin du cycle primaire. Il s'agissait donc pour les responsables de déterminer les critères, les normes et les règles de décision régissant le placement des élèves dans les sections Latino-Scientifique, Générale et Pratique en préservant les intérêts ou exigences à la fois des familles et de l'institution. Par ailleurs, rappelons que la structure du CO n'était qu'esquissée dans le document du DIP de 1960 et que celui-ci avait subi par ailleurs des amendements pour tenir compte des critiques qui lui avaient été adressées. Beaucoup restait à faire pour organiser concrètement la structure des trois années du CO et lui permettre de remplir sa mission d'orientation-sélection. Cette construction progressive

de la nouvelle institution scolaire a été fortement influencée par les structures antérieures, qui ont subsisté parallèlement jusqu'en automne 1969, et surtout par les contraintes imposées par les formations du 10e degré (cf. citation en exergue). L'élaboration du *plan d'études* et des *programmes*, le choix des *méthodes* et des *moyens d'enseignement* se sont déroulés, en partie, parallèlement à la mise en place des structures. Ces mesures n'ont cependant pas suffi pour adapter l'école aux besoins et possibilités des élèves. Un dispositif d'*assistance pédagogique* (appuis, dépannages et rattrapages divers) a dû être créé, permettant à la fois d'améliorer l'observation, de prévenir des réorientations prématurées, d'aider les élèves en difficulté et d'essayer de compenser les différences dans l'aide que les familles pouvaient apporter à leurs enfants. Ceci nous amènera à examiner comment et avec quel succès les facteurs sociaux, avec en particulier l'objectif de *démocratisation*, ont pu être pris en compte par le nouveau système scolaire mis en place. Avant de conclure, nous reviendrons sur le thème du *tronc commun*, qui réapparaît surtout à la fin de cette période.

Nous devons beaucoup pour ce chapitre à la brochure de Marie-Laure François et Philippe Schwed (1971): *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois: histoire d'une école 1962-1969*. Nous avons également repéré dans les divers comptes rendus des séminaires du Cycle d'orientation de Chexbres et de Montana (1962-1969) les rubriques qui concernaient nos propos. Nous avons en outre consulté quelques textes ou documents qui faisaient en quelque sorte le point des problèmes du moment. Nous avons notamment sélectionné la conférence du directeur général Robert Hari *Etat et devenir du Cycle d'orientation*, présentée à l'Union Famille-Ecole en mai 1966; son rapport lors des promotions 1967, ainsi que les *Comptes rendus* 1967-1968 et 1968-1969 publiés par la Direction générale du CO, qui procédaient à un large tour d'horizon des problèmes du CO. Nous nous sommes également référé à notre étude longitudinale sur la cohorte de 1967 (Bain, 1979) et à nos souvenirs personnels pour étoffer l'argumentation de nos analyses[1]. Nous avons enfin relu les *Cycles de mémoire* de Marc Nicole (1991) pour y repérer des informations ou souvenirs susceptibles de compléter ou contredire les nôtres. Quelques autres documents consultés seront signalés dans le cours du texte.

Avant qu'il entame la lecture du prochain chapitre, nous conseillons au lecteur de se reporter à l'annexe 3 à la fin de ce chapitre pour y trouver un aperçu de l'organisation du CO dans les années 60. Le texte qui suit apportera quelques précisions sur des détails et des avatars structurels que le schéma ne peut représenter.

[1] Lorsque nous ne citons pas de source particulière, nous nous fondons sur nos propres observations et expériences tout au long de cette période, où nous avons eu l'occasion de participer à la mise en place du système et à son évolution.

Le dispositif de préorientation et son évolution

Sur quels critères fonder l'orientation-sélection ?

Avant d'aborder les critères d'orientation-sélection, disons deux mots des filières de 7e et du type de différenciation et de choix qu'elles représentaient. La structure apparaissait aux yeux de tous – et notamment des familles – comme clairement hiérarchisée et conçue pour accueillir dans ses trois sections (Latine-Scientifique, Générale et Pratique ; en abrégé LS, G et P) des élèves de niveaux scolaires globalement différents. C'est ce qu'attestaient à l'évidence les notes exigées à fin du cycle primaire (6e) simultanément en français (composition, orthographe et grammaire-vocabulaire) et en arithmétique, soit *grosso modo* 4 pour l'entrée en LS, 3,5 pour la G[2] et 2,5 pour la P. Pour à la fois tenir compte des différences de capacités des élèves et maintenir un tronc commun des programmes en 7e, les élèves de G et de P bénéficiaient d'une heure de plus de cours hebdomadaire en français, en allemand et en mathématiques, par rapport à leurs camarades de L et de S[3]. Au départ, les responsables avaient l'espoir que ce type de différenciation permettrait de faire progresser les trois filières de façon relativement parallèle – ou du moins pas trop divergente. Les problèmes d'orientation et de différenciation se posaient donc en termes à la fois de *niveau de capacités* et de *rythme d'apprentissage*. Les élèves obtenant les notes 4 nécessaires pour entrer en L ou S devaient encore faire le choix entre des directions d'études littéraire ou scientifique (L ou S), sans que l'école émette d'exigence formelle à ce sujet, tout au plus certains conseils ou certaines recommandations.

De nouveaux critères à côté des notes

Une des questions qui agitent le plus le CO à ses débuts – tant en ce qui concerne les parents, la direction de l'école que les instituteurs de 6e – est celle des *critères de pré - orientation* utilisés pour fonder la différenciation en sections dès le début de la 7e (François et Schwed, 1971, pp. 5-6). Comme on l'a vu, s'inspirant des normes d'admission dans les établissements secondaires traditionnels, la nouvelle école base la première orientation dans les sections de 7e sur les notes de 6e primaire, plus précisément sur les moyennes annuelles de composition, d'orthographe, de grammaire et d'arithmétique. Mais le CO introduit également des critères complémentaires :

- les résultats d'*épreuves pédagogiques* (épreuves d'inspecteurs de fin de 6e, appliquées chaque année notamment à ce degré) ;

- des *tests psychologiques*, la première batterie utilisée étant constituée de tests utilisés par le professeur André Rey dans ses consultations à l'Institut des sciences de l'éducation ;

[2] Avec une note tolérée à 3,0. Pour plus de détails sur le fonctionnement de la préorientation, cf. Bain, 1979.

[3] Ceux-ci avaient à la place respectivement 3 heures de latin en L et 2 heures d'observation scientifique + 1 heure de calcul numérique en S.

- un *rapport établi par l'instituteur de 6e*, comportant notamment une proposition d'orientation ;

- les intentions de la famille, formulées dans un « rapport confidentiel », *questionnaire rempli* en principe *par les parents* (parfois par l'élève lui-même)[4].

L'objectif, précisé par le directeur général Robert Hari lors d'une séance de la Conférence de l'instruction publique (30.10.1962), est de compléter, de relativiser les notes considérées comme subjectives et demandant à être réinterprétées. Epreuves standardisées, tests psychologiques et rapports des instituteurs sont présentés comme des *moyens de repêchages* uniquement, en cas de demandes de *dérogations* aux normes d'admission. Ces demandes sont présentées en tout premier lieu par les parents, mais une dérogation peut être suggérée par le maître primaire ou par le conseiller d'orientation scolaire du CO, qui détient les résultats des tests psychologiques et l'ensemble du dossier au moment de l'inscription.

Il peut être intéressant de s'arrêter sur cette procédure d'orientation et les réactions qu'elle a suscitées à l'époque dans le public. Ces dernières font ressortir les positions des différents acteurs, les enjeux d'innovations soupçonnées par certains de renforcer le contrôle de l'institution, voire de l'Etat, sur le destin des individus et finalement la difficulté de mettre sur pied un dispositif d'orientation-sélection considéré comme équitable par tous les intéressés.

Le rôle et les possibilités d'intervention des parents

Pendant les premières années d'existence du CO, les innovations introduites pour la préorientation ne laissent en effet pas d'inquiéter certains parents, qui s'expriment lors des diverses séances d'information. Pourtant, la nouvelle procédure leur donne théoriquement plus de latitude pour infléchir les décisions puisque l'existence de repêchages est officiellement possible (mentionnés dans la brochure de présentation du CO, avril 1963). A l'origine de cette inquiétude il faut voir notamment le fait que le critère primordial habituel, les *notes*, est contesté par la direction de la nouvelle école : *« Il est avéré que la seule note scolaire de classe, subjective et déterminée par un groupe réduit de sujets, n'est de loin plus un critère suffisant aussi bien d'admission que de promotion ou de transfert »* (Direction du CO, *Compte rendu administratif pour 1962*, cité par François et Schwed, 1971, p. 6). Ce disant, R. Hari ne fait que reprendre le discours des spécialistes de la docimologie qui, depuis des décennies, dénoncent périodiquement l'arbitraire des notes, sans que personne ne s'en émeuve vraiment. Les parents sont habitués à ce moyen d'évaluation et une enquête *(Gallup)* réalisée auprès d'eux plus tard en 1969 (Perrenoud, 1970)[5] montre qu'une majorité de

[4] Ces deux derniers questionnaires (rapports des instituteurs et des parents) ont été élaborés sous la responsabilité du conseiller d'orientation scolaire de l'époque, Daniel Bain, en collaboration notamment avec le professeur Samuel Roller, directeur du Service de la recherche pédagogique du DIP.

[5] A l'époque, collaborateur du Cycle d'orientation.

répondants (62%) attribuent aux notes primaires une bonne validité pronostique (question 26).

Plus inquiétant pour les parents encore est le fait qu'interviennent dans la préorientation des critères nouveaux pour l'époque tels que les *épreuves d'inspecteurs*, le *questionnaire rempli par l'instituteur* et les *tests psychologiques*. Une majorité des répondants au *Gallup* se refusent à les considérer comme des critères valables pour pronostiquer la réussite ultérieure de leur enfant. Ils peuvent soupçonner que certaines de ces informations, dont le contenu ou la nature leur échappe, vont intervenir de façon indirecte ou subreptice dans l'argumentation de l'école quant aux décisions d'orientation. Ces nouveaux critères risquent donc à leurs yeux de renforcer le pouvoir de l'institution en étoffant un dossier auquel ils craignent de ne pas avoir accès. Leurs craintes ne sont pas totalement infondées puisque le contenu du questionnaire rempli par les maîtres ne peut être transmis à la famille et les résultats des tests psychologiques ne sont communiqués, à la demande, que sous forme d'un commentaire oral du conseiller d'orientation scolaire. Quant aux épreuves pédagogiques (dites d'inspecteurs), elles peuvent être perçues comme des examens venant renforcer la sélectivité du système d'orientation.

Mais quel est le rôle des *parents* eux-mêmes? Un député libéral, W. J. Bouvier, exprime en 1967 (Mémorial des séances du Grand Conseil, séance du 22 décembre, pp. 3294-3313)[6] la crainte que leur volonté soit ignorée et que pointe à l'horizon *« l'instauration d'un dirigisme d'Etat dans l'instruction de notre jeunesse »*. Cette crainte s'avère peu fondée quand on considère le fonctionnement effectif du dispositif de préorientation tout au long de l'histoire du CO (Gabriel, 1995). L'importance effective de l'avis des parents se marque en effet dans les nombreuses dérogations qui sont accordées, généralement à leur demande, à l'entrée en 7e. Au moment où le député faisait son intervention, on constatait que dans un cas sur dix les parents demandaient – et obtenaient – que leur enfant soit admis dans une section plus élevée que celle autorisée par leurs notes (Bain, 1979, pp. 208-209). Notons à ce propos que parmi ces parents, les classes favorisées étaient surreprésentées (*ibid.*, chapitre VI C, pp. 211-232). Comme cela se révèle souvent le cas, une plus grande flexibilité du processus d'orientation-sélection profite aussi – et souvent plus – à des catégories de familles déjà favorisées par le fonctionnement ordinaire de l'école. Ces parents, mieux informés sur le système scolaire et les possibilités de formation, sont les premiers à saisir les nouvelles opportunités qui leur sont offertes par le règlement d'admission.

Ainsi que le relève le directeur général du CO, dans le dispositif de préorientation, *« l'avis des parents est primordial – mais les résultats en français et calcul de 6e primaire sont des éléments contraignants »* du fait des règles qui régissent la promotion et l'orientation dans tout l'enseignement secondaire (Hari, 1968). Mais quelle était la position des parents au sujet d'un éventuel *libre choix de l'orientation par les*

[6] Voir liste des *Mémoriaux des séances du Grand Conseil* cités à la fin des références bibliographiques.

parents ?[7] L'enquête d'avril 1969 (*Gallup*: Perrenoud, 1970; Hexel et Chédanne, 1972) montre que les opinions sont partagées, avec une légère majorité favorable à cette pratique (57%), la proportion d'avis positifs augmentant avec le niveau socio-professionnel. La plupart des répondants au questionnaire (81%) prévoient d'ailleurs qu'il pourrait y avoir ainsi *« plus d'élèves orientés dans une section trop difficile pour eux (qu'ils devront quitter plus tard) »* (question 24). On doit donc en tirer la conclusion que si une majorité des parents accepteraient volontiers pour eux cette nouvelle règle d'admission, ils se méfient pour la plupart de l'usage que les autres en feraient !

Le rôle des épreuves pédagogiques standardisées

Dans l'esprit des responsables de l'époque, le recours aux épreuves d'inspecteurs de 6e était donc destiné à contrebalancer la subjectivité des notes. En tant que tels, ces contrôles étaient censés mesurer essentiellement les acquis des élèves (fonction sommative-certificative) et permettre le repêchage des élèves victimes de barèmes trop sévères en 6e. Mais en fait les responsables du CO, à l'incitation du conseiller d'orientation scolaire de l'époque, auraient voulu que ces épreuves testent aussi et surtout les capacités de *transfert* des élèves (capacités à réutiliser les savoirs et savoir-faire acquis antérieurement dans des situations nouvelles, et notamment lors de l'apprentissage de nouvelles notions). L'évaluation de cette forme d'aptitude aurait permis, mieux qu'un simple constat d'acquis, d'évaluer les chances de réussite d'une admission par dérogation. Sur ce point, les négociations avec l'enseignement primaire n'ont pas abouti. Pour les inspecteurs chargés de l'élaboration de ces épreuves, mais aussi *ex officio* de l'inspection de la formation, la fonction de contrôle de l'enseignement et des acquis était primordiale. Assez rapidement, ces « tests pédagogiques » sont devenus des épreuves d'acquisition (Comptes rendus 1968-69, p. 154)[8].

On retrouve ici l'opposition entre les fonctions *pronostique* et *certificative* de l'évaluation. L'orientation implique un pronostic (l'élève réussira mieux si on l'affecte à telle filière). Les acquis actuels des élèves ne sont pas une condition suffisante pour leur réussite ultérieure; ni même une condition nécessaire dans certains cas: quand l'enseignement antérieur n'a pas été donné dans de bonnes conditions, l'échec actuel d'un élève n'a pas de valeur pronostique. D'autre part, pour permettre de distinguer différents niveaux de capacités, notamment autour des seuils d'admission dans les trois filières, ces épreuves auraient dû être relativement discriminatives, donc difficiles, autre obstacle psychologique tant pour les enseignants que pour les élèves et leurs parents. Ceux-ci auraient eu – et ont généralement – de la peine à accepter que l'évaluation porte sur autre chose que le *fundamentum* du programme quand le contrôle prend la forme d'une épreuve pédagogique. De relativement sélectives au départ, les épreuves d'inspecteurs ont évolué avec les années et les conceptions péda-

[7] Question 23: « Pour entrer dans une section déterminée du CO, un élève doit actuellement remplir les conditions d'admission correspondantes. Vous paraîtrait-il souhaitable de laisser aux parents le libre choix d'une section, l'école leur donnant seulement un conseil, sans fixer de conditions d'admission ? » (Perrenoud, 1970, p. 67).

[8] Voir liste des *Comptes rendus* cités à la fin des références bibliographiques.

gogiques ou docimologiques vers une courbe en J (accumulation de bons résultats ; cf. Bain, 1995, pp. 21-23). Elles tendent à attester ainsi qu'une majorité d'élèves ont acquis la maîtrise des objectifs fondamentaux du plan d'études de 6e. D'un point de vue purement pédagogique ou didactique, on peut estimer cette évolution légitime, mais du même coup ces épreuves sont devenues plus difficilement exploitables à des fins d'orientation-sélection, en particulier pour l'admission en filière prégymnasiale.

Le rôle des tests psychologiques

Leur évolution ou leurs avatars mériteraient également une analyse plus fouillée. A l'instigation du conseiller d'orientation scolaire de l'époque, le CO a utilisé au départ, pour des raisons d'opportunité, des tests élaborés par André Rey, professeur à l'Institut des sciences de l'éducation. Ces épreuves s'étant révélées plus adaptées à la psychologie clinique (examen individuel et analyse des insuffisances psychologiques notamment) qu'à l'évaluation des aptitudes, elles ont pris par la suite la forme d'une *Batterie d'aptitudes scolaires collectives* (BASC, élaborée par l'Institut de psychologie appliquée, Neuchâtel), plus adéquate pour la procédure de préorientation et pour une application collective.

Cette nouvelle batterie avait été élaborée par J. Cardinet et M. Rousson (1965) notamment pour contribuer à l'orientation-sélection des écoliers neuchâtelois au moment du passage dans les sections du Cycle d'orientation. La perspective adoptée par les auteurs correspondait bien aux objectifs du dispositif de préorientation genevois. Leurs tests visaient en effet à apprécier les possibilités latentes de l'élève en évaluant des apprentissages très généraux, les *aptitudes primaires* (Thurstone), qui interviennent dans un large éventail d'activités scolaires et qui sont supposées moins dépendantes de facteurs extérieurs ou de circonstances momentanées (cf. Cardinet & Rousson, 1965, p. 6 et Bain 1979, p. 97). En tant que tels, ces tests complétaient judicieusement les autres informations scolaires disponibles (notes, épreuves). Il s'agissait en outre d'une des rares batteries disponibles ayant bénéficié d'une validation dans des conditions proches de celles de la préorientation genevoise.

De plus, la philosophie des auteurs, opérationnalisée dans le *construct* d'*aptitudes scolaires*, correspondait bien aux intentions des responsables de l'orientation au CO genevois (en particulier des premiers conseillers d'orientation scolaire), qui souhaitaient disposer d'un instrument à fonction à la fois diagnostique et pronostique. La BASC avait en effet été conçue et élaborée comme une *batterie factorielle* permettant de mesurer diverses dimensions d'aptitudes. *« En plus de la simple estimation du niveau général, elle peut montrer quels sont les domaines où un niveau de performance supérieur peut être atteint. Elle donne ainsi une indication d'orientation en même temps qu'elle peut expliquer certaines difficultés scolaires passées »* (Cardinet et Rousson, 1967/68, p. 6).

A Neuchâtel comme à Genève, les épreuves psychologiques étaient introduites avec une fonction de *repêchage*. Le sachant, les auteurs de la BASC prenaient la précaution

de recommander : *« Pas de repêchage sans rattrapage »*[9]. Vœux pieux dans beaucoup de systèmes scolaires ne disposant ni de personnes qualifiées pour diagnostiquer les difficultés antérieures d'élèves admis par dérogation, ni des moyens nécessaires pour assurer les appuis et rattrapages recommandés. En revanche, le CO se donne dès ses débuts les moyens de suivre la recommandation de Cardinet et Rousson puisqu'il dispose des services d'un psychologue (conseiller d'orientation) et qu'il va mettre rapidement en place un dispositif d'*assistance pédagogique* (cf. infra).

Le questionnaire et le préavis des instituteurs

Les transformations successives du questionnaire confidentiel rempli par le maître primaire[10] mettent en évidence le rôle que les enseignants peuvent jouer – ou qu'on peut vouloir leur faire jouer – dans le processus d'orientation-sélection. Consciencieusement rempli par la plupart des instituteurs de 6e au début du CO, il l'a été avec plus de réticences par la suite. Certains maîtres primaires appréciaient d'avoir ainsi leur mot à dire quant à l'affectation d'élèves qu'ils estimaient bien connaître après une ou deux années d'observation. Ils pouvaient de cette façon nuancer les notes attribuées et donner leur avis sur l'orientation souhaitable. En outre, par cette intervention supplémentaire dans le processus d'orientation-sélection, l'instituteur pouvait avoir le sentiment de renforcer son rôle et son autorité auprès des élèves et des parents, et du même coup le contrôle de sa classe. Une analyse de ces questionnaires sur la volée 1967 (Bain, 1979, pp. 130-142) montrait d'ailleurs l'intérêt de ces descriptions et la validité du préavis quand il était positif.

Mais assez rapidement certains enseignants primaires se sont plaints de la lourdeur de cette tâche en fin d'année scolaire. Ils ont surtout exprimé la crainte que ces commentaires et ce préavis soient communiqués à la famille, notamment quand ils étaient négatifs, et que les parents se retournent contre eux. D'autres instituteurs, plutôt satisfaits de pouvoir faire valoir leur avis, se sont parfois plaints que l'on n'en tienne pas assez compte. En 1965, un mémoire de l'UIG[11] affirme que ce questionnaire *« est inutile pour la majorité des enfants et n'a qu'une valeur discutable en ce qui concerne les enfants-problèmes »*. Peu à peu beaucoup de rapports se sont vidés de contenus vraiment pertinents à quelques exceptions remarquables près. Le questionnaire a été alors revu dans sa forme pour se limiter finalement à une description libre des élèves pour lesquels un problème se posait.

---

[9] Pour un développement sur ce sujet, cf. Bain, 1979, p. 97-104.

[10] La première version comportait les rubriques suivantes, sur lesquelles l'instituteur apportait librement ses commentaires : *français oral, orthographe, composition, arithmétique, géométrie, travaux manuels ; mémoire, imagination, jugement, attention, rythme de travail, tenue-langage, comportement ; milieu familial ; orientation préconisée indépendamment des notes*.

[11] *Préorientation en 6e primaire et accès au Cycle d'orientation*, février 1965, cité par François & Schwed, 1971, p. 29.

Le questionnaire rempli par les parents

Le questionnaire rempli par la famille a suivi une évolution parallèle. Malgré les garanties de confidentialité figurant sur le document, certains parents ont pu craindre que les informations fournies soient interprétées de façon négative et se retournent contre leur enfant, d'autant plus que certaines questions pouvaient être perçues comme inquisitrices[12]. En 1964, dans une intervention au Grand Conseil, le député Fontanet juge certaines questions *« un peu indiscrètes »,* voire *« un peu spéciales »* (cité par François et Schwed, 1971, p. 19, note 1). Les versions ultérieures ont renoncé à toute une série de questions dont l'utilisation par l'institution n'aurait pas été facile à justifier et se sont limitées aux renseignements que les parents souhaitaient fournir dans l'intérêt de leur enfant.

Ces documents (tests, questionnaires) étant conservés au moins jusqu'à la sortie du CO, le problème récurrent du *dossier scolaire* s'est posé à plusieurs reprises, parfois de façon conflictuelle. Etaient en cause son principe, la responsabilité de sa garde (entre les mains du conseiller d'orientation scolaire), son contenu, l'accès à ses diverses pièces, la validité de ses informations au cours du temps (évolution des élèves et des situations familiales, par exemple), sa destruction après le départ de l'élève. Les discussions parfois vives sur ces sujets nous ont montré combien la détention d'informations sur les élèves et sur les familles était un enjeu important pour certains responsables scolaires et nous ont fait mieux comprendre les réticences des parents ou des instituteurs à l'égard des questionnaires introduits par le CO.

Un nouvel acteur dans le processus d'orientation-sélection : le conseiller d'orientation scolaire, fauteur d'hétérogénéité ?

Le rapport du DIP sur la réforme de l'enseignement secondaire (1960, pp. 17-18) précisait que *« l'orientation scolaire [était] en premier lieu l'affaire des maîtres »*, avant de proposer l'intervention dans l'institution de deux sortes de spécialistes, qui jusque-là n'y avaient pas droit de cité :

- des *conseillers pédagogiques*, issus du corps enseignant et spécialement formés pour aider leurs collègues dans leurs tâches d'orientation ; intermédiaires entre les enseignants et les psychologues, ils devaient apporter dans l'examen des problèmes les « lumières de la psychologie » et contribuer ainsi à la solution de nombreux cas ;

- un ou deux *psychologues professionnels* disposant d'une expérience pratique de l'enseignement, dont le rôle devait être d'instruire, de coordonner et d'assister les conseillers pédagogiques, en assurant notamment des consultations dans le cadre du Service médico-pédagogique.

[12] L'un des auteurs de ce premier questionnaire – en l'occurrence le rédacteur du présent chapitre – s'est aperçu du caractère inquisiteur et parfois gratuit des informations demandées en remplissant le document pour son propre enfant !

L'idée d'introduire de tels spécialistes dans l'école était nouvelle pour l'époque ; elle s'inspirait manifestement de dispositifs de « guidance » en vigueur dans des systèmes scolaires étrangers[13]. L'institution de conseillers pédagogiques s'est d'emblée heurtée à l'hostilité des maîtres secondaires, qui l'estimaient *« superflue et de nature à créer des conflits de compétences »* (Mémoire de l'UCESG, DIP, 1960, p. 161). Le Département y a finalement renoncé. L'enseignant-psychologue engagé en 1962 par Robert Hari[14] a finalement exercé des fonctions reprenant en partie les rôles des deux spécialistes prévus au départ, avec le titre de *conseiller d'orientation scolaire* (COS). Assisté de plusieurs collègues au fur et à mesure du développement du CO, il intervient activement dans le processus de différenciation, notamment

- en organisant la préorientation ;
- en recevant les élèves, les parents et les maîtres pour discuter de problèmes d'orientation ;
- en faisant passer des examens psychologiques dans certains cas ;
- en assurant la coordination avec le Service médico-pédagogique, l'Office d'orientation scolaire et professionnelle, l'Institut des sciences de l'éducation et le Service de la recherche pédagogique du Département.

L'activité des COS n'a pas donné lieu, à cette époque, à une analyse évaluant leur impact sur l'orientation. De par leurs fonctions, ils étaient cependant amenés assez souvent à intervenir dans des demandes de repêchage ou de promotion des élèves dans des filières dites plus difficiles, ou au contraire à examiner l'opportunité d'un transfert vers une section plus facile. Dans ce type de cas, la déontologie de la profession et les convictions personnelles des psychologues les ont probablement poussés à considérer en premier lieu le point de vue et l'intérêt de l'élève, à rechercher tous les indices qui permettraient de lui « donner sa chance » ou de lui « garder toutes ses chances ». Comme le relève Reuchlin dans l'introduction à son ouvrage sur l'orientation scolaire et professionnelle (1971), des décisions individuelles de ce type-là, prises plus ou moins systématiquement dans le même sens (promotionnel *vs* sélectif), peuvent influencer le fonctionnement de l'orientation au niveau systémique. On ne peut donc pas exclure que l'action des psychologues, renforçant celles de certains autres acteurs du système (cf. les demandes des élèves, des parents ou des maîtres) ait contribué à rendre plus hétérogènes les filières du CO[15] en y faisant admettre des élèves qui, selon des critères purement scolaires, n'y auraient pas eu accès.

[13] Le directeur Extermann, qui avait fourni les éléments du rapport du DIP de 1960, avait été chargé par le Département de s'informer des pratiques dans d'autres pays européens.

[14] L'auteur de ce chapitre.

[15] Y compris la Pratique, où plusieurs élèves non promus, présentés par les inspecteurs, ont été acceptés après examen de leur cas par la direction du collège et le conseiller d'orientation scolaire.

Critères et règles de décision : quelle stratégie d'orientation en 7e ?

Les critères et les normes de préorientation une fois fixés, ceux-ci doivent encore être interprétés et appliqués par les acteurs concernés, en l'occurrence les responsables du CO, les maîtres primaires et les familles. Relevons d'abord qu'aucune véritable stratégie n'avait été mise au point au départ pour cette application. Dans ce domaine comme dans d'autres, le caractère expérimental du CO à ses débuts laissait une assez grande latitude pour élaborer les règles de décisions quant à l'admission des élèves dans les filières de 7e.

La brochure d'information aux parents (CO, 1963) énumérant les quatre critères d'orientation plaçait en premier l'intention des parents, puis les notes annuelles de 6e, les résultats à des tests pédagogiques et psychologiques et le rapport de l'instituteur ou de l'institutrice de 6e.

La mention des parents en premier lieu n'impliquait pas, dans la pratique, que leur avis soit vraiment primordial, même si, comme nous l'avons vu plus haut, il en a été largement tenu compte dès les débuts du CO. La stratégie d'orientation-sélection effective peut être reconstituée de la façon suivante[16]. Le critère primordial est *les notes primaires* annuelles de 6e : tout élève qui satisfait aux normes réglementaires (par exemple 4 dans les trois branches de passage) est admis dans la section correspondant à ces normes (en l'occurrence, la LS). Intervient alors *l'avis des parents* ou *de l'instituteur*, généralement pour demander une dérogation à ces normes (entrer en LS ou G malgré des notes insuffisantes) et exposer des circonstances particulières justifiant la dérogation. L'examen de ces demandes prend en compte les résultats des *épreuves d'inspecteurs* et des *tests psychologiques* selon des règles complexes et certainement non systématiques.

Assez rapidement, parents, instituteurs et responsables du CO ont considéré le critère des notes comme relatif, suivant en ceci la position prise par le directeur général dès le début du CO. La proportion des dérogations accordées a augmenté progressivement : de 10% environ en 1967 (Bain, 1968, p. 3), elle était de 17% en 1973 (Schapira, 1974, p. 2) ; vingt ans après, on atteignait 26% (Rey, 1995, p. 74). Cette évolution – cette dérive, diraient certains – s'explique par une pression accrue des parents souhaitant que leurs enfants ne se voient pas bloquer trop rapidement l'accès aux études longues. Elle participe d'une *demande sociale d'éducation* constatée dans bien d'autres pays européens à la même époque. Cette tendance a été renforcée par l'évolution des barèmes en 6e primaire permettant à un plus grand nombre d'élèves d'obtenir les notes pour entrer en LS ou en G (Bain, Casaïs et Grandchamp, 1981).

Ces modifications dans les modalités d'admission des élèves vont dans le sens d'une plus grande ouverture de la filière préparant aux études longues. Pour notre propos,

[16] Dans la terminologie de Cronbach & Gleser (1965), il s'agit d'une stratégie séquentielle (elle comporte plusieurs étapes) avec préacceptation (les élèves qui ont les notes nécessaires sont en principe acceptés automatiquement).

cette évolution suscite les commentaires suivants. Elle ne peut être considérée comme une suite logique à la réforme de 1962. Comme nous l'avons vu, celle-ci visait, dans l'esprit des instances scolaires et politiques, à un meilleur tri des élèves. Dès sa mise en œuvre, et probablement du fait des modalités de cette mise en œuvre, elle a amorcé une autre réforme – silencieuse ou subreptice, selon le point de vue – diminuant *de facto* la sélection dès l'entrée, sans que son principe ait jamais fait l'objet d'une discussion formelle. Peu à peu, dans les mentalités, la sélection – et notamment celle des élites – est devenue moins légitime, la *démocratisation des études* a pris un autre sens, impliquant un accès plus large pour tous à des filières longues. L'évolution socio-économique du canton, la croissance d'un secteur tertiaire qui exigeait des employés ou des spécialistes toujours plus et mieux formés ont naturellement contribué à cette ouverture du système de formation.

Normes d'orientation ou libre décision des parents ?

Revenons à cette question, déjà abordée brièvement à propos du rôle des parents dans la préorientation. Comme une suite logique à l'évolution esquissée ci-dessus apparaît en 1969 l'idée de supprimer des normes de préorientation en laissant aux familles le soin de choisir l'orientation de leurs enfants. Nous en avons trace dans la réponse que fait Ph. Perrenoud à un tel projet (1969). Il en conteste la pertinence et en montre les dangers en l'absence de toute conception d'ensemble présidant à une réforme. Sans entrer dans le détail de son argumentation, nous en retiendrons deux passages pertinents pour notre analyse. Dans un premier chapitre *(Rationalité de la sélection)*, il examine les conséquences possibles sur l'orientation-sélection d'un dispositif d'admission laissant la responsabilité du choix aux parents. Dans un des scénarios évoqués, il craint un *« glissement [des choix] vers les sections supérieures, par exemple, pour fixer les idées, 70% en LS, 25% en G, 5% en P »*[17] (p. 2). Statistiques prémonitoires puisqu'elles correspondent pratiquement aux proportions observées en 1999 en 7e… sans que les normes aient été officiellement modifiées[18]. Dans un autre scénario, il évoque le cas où tous les parents inscriraient leurs enfants en LS, donc l'institution de fait d'un tronc commun. Il attire l'attention sur les dangers d'une situation où les conditions d'une période d'observation ne seraient pas réunies, où les enseignants ne seraient pas préparés, les méthodes d'observation pas étudiées, les programmes resteraient des compromis improvisés. Dans ce cas, on ne ferait que différer la sélection, sans mettre en place les procédures susceptibles de la rendre plus rationnelle, ni instaurer la pédagogie différenciée capable de compenser certaines lacunes. Ph. Perrenoud reprend en fait une mise en garde déjà apparue dans l'historique que nous esquissons ici, et notamment dans le rapport du DIP de 1960 (chapitre VII). Force nous est de constater que les réformes se sont toujours faites dans

[17] A l'époque, la proportion était respectivement de 49%, 38% et 13%.

[18] Nous avons essayé d'expliquer cette évolution, que nous qualifions de subreptice, dans un numéro de l'*Educateur* portant sur *Un siècle d'éducation en Suisse Romande* (Bain, 2002). Nous y invoquons des facteurs liés à l'économie (évolution du secteur tertiaire) et les actions ou réactions des principaux acteurs de la situation scolaire : enseignants, directions d'école, parents et élèves.

l'urgence et que la préparation pédagogique des maîtres (à l'observation dans un tronc commun, à la gestion de classes hétérogènes) n'a guère fait, pendant longtemps, l'objet d'opérations spécifiques et systématiques comme celles qui ont été préconisées par les auteurs cités à l'instant. Il faudra attendre les années 90 pour que des cours de formation à la différenciation de l'enseignement soient proposés à l'ensemble des maîtres.

Création d'un centre de recherche pour gérer le dispositif d'orientation

Au départ, une bonne partie de l'organisation des opérations de *préorientation* a incombé assez naturellement au *conseiller d'orientation scolaire*[19] (COS). Il est chargé, en collaboration avec la Direction du CO et de l'école primaire, de préparer et de gérer la récolte des informations dont on avait besoin lors de l'inscription, soit notamment pour chaque élève les moyennes annuelles de 6e primaire (ultérieurement les moyennes provisoires fin avril pour la planification anticipée des classes de 7e); les scores et les notes aux épreuves d'inspecteurs; les informations et avis des instituteurs et des parents récoltés dans des questionnaires; les résultats des tests psychologiques appliqués dans les classes primaires par le COS et ses collaborateurs en fin de 6e. L'ensemble de ces informations sont réunies dans le dossier de l'élève, qui va le suivre tout au long des trois ans du CO et dont la garde sera confiée au COS.

A ces tâches liées à la préorientation s'ajouteront rapidement la gestion d'opérations concernant les orientations et réorientations au cours des trois ans du CO, en particulier l'élaboration, la cotation (préparation de barèmes comparatifs inter-sections) et l'analyse des épreuves communes, en collaboration avec les enseignants, ainsi que la préparation des documents nécessaires pour les conseils de classes et d'écoles.

En se référant à ce qui se faisait notamment dans le canton de Vaud, où ces travaux étaient du ressort d'un Centre de recherches psychopédagogiques (CRP) de l'enseignement secondaire, Robert Hari propose assez rapidement (en 1963, selon nos souvenirs) la création d'un Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) pour le CO genevois[20]. Ce centre sera en outre immédiatement sollicité par la Direction de l'enseignement secondaire et la Direction générale de l'école pour organiser des épreuves visant à comparer le rendement du CO avec celui des écoles traditionnelles qui subsistaient en parallèle.

Le conseiller d'orientation scolaire, premier responsable de ce centre, estimait au départ abusif de parler de *recherche*, la *gestion* du dispositif d'orientation constituant l'essentiel des activités du centre. Toutefois, à ses débuts, le Cycle d'orientation, du

[19] Ce titre sera préféré à celui de *psychologue*, les responsables scolaires (et en particulier A. Chavanne) estimant que le titre de psychologue aurait risqué d'inquiéter les parents; cette dénomination correspondait aussi mieux à ses fonctions diverses.

[20] Pour une chronique de ce centre, cf. Bain & Gabriel, 2001.

fait de son statut expérimental, doit souvent rendre des comptes; très vite aussi, il est soumis aux critiques de différents milieux. Critiques des écoles postobligatoires, qui craignent, voire anticipent[21], une baisse de niveau ou une modification dans le recrutement de leurs élèves. Critiques des milieux politiques, se manifestant notamment par certaines interpellations, mentionnées dans le présent chapitre. Critiques de certains parents, qui voient parfois dans l'échec de leur enfant un signe de dysfonctionnement plus général du système scolaire. Ces critiques motivent en partie des enquêtes ou des mini-recherches sur le fonctionnement de la nouvelle institution pour étayer les réponses du directeur général, de la Direction de l'enseignement secondaire ou du chef du Département. Parfois, ces travaux anticiperont les questions posées ou les critiques émises et aideront à constituer une sorte de «livre blanc», formé en fait d'un ensemble de rapports ou de notes, de diffusion généralement restreinte.

Une autre incitation à la recherche est constituée par la nécessité de préparer et étayer certaines décisions en ce qui concerne notamment les structures (par exemple, introduction de sous-sections en G ou d'options en P), le plan d'études et les programmes (remise en cause du parallélisme de l'enseignement dans les différentes filières), la pédagogie (adaptation de l'enseignement de l'allemand aux différentes sections), les moyens nécessaires pour l'orientation (choix des épreuves pédagogiques et des tests, contrôle de leur validité), les critères d'orientation au CO (par exemple, l'admission des élèves de 7e G en 8e Moderne) et au postobligatoire (validité des normes de passage).

Sans entrer dans le détail des contributions du CRPP au développement de l'école, constatons que s'est installée progressivement au CO une certaine culture de la recherche, comme instrument de gestion du quotidien institutionnel, mais aussi comme moyen de mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire. Ses fonctions de bureau d'étude et d'observatoire amènent ainsi le centre à poser de façon récurrente des questions sur la pertinence des structures et des procédures d'orientation. A ce propos, il produira des études[22] sur les thèmes abordés dans notre chronique. Il contribuera ainsi à soulever les problèmes liés aux projets successifs de tronc commun, à l'hétérogénéité des classes, à la différenciation externe ou interne de l'enseignement, à l'orientation-sélection, à la démocratisation des études, à la socialisation des élèves et à l'adaptation de la formation aux apprenants. Ces travaux ont été et seront donc cités tout au long de notre chronique.

[21] D'aucuns faisaient courir le bruit que les élèves venant du CO échouaient en grand nombre à l'Ecole technique supérieure alors que la première cohorte du CO n'avait pas encore atteint le 10e degré.

[22] Etudes parfois très limitées, qui resteront internes ou non publiées; pour des raisons stratégiques: certaines informations pouvaient être, le cas échéant, utilisées contre l'institution; mais aussi parce que le besoin d'une certaine reconnaissance académique de ces travaux ne se faisait pas encore ressentir.

La structure et le dispositif d'orientation-réorientation au cours du CO

En juin 1968, lors d'un séminaire réunissant les principaux acteurs du CO à Montana, ceux-ci éprouvent le besoin de faire le point. A l'évidence, les événements récents de mai 68 les encouragent à certaines interrogations, voire à certaines remises en question. Ils sont ainsi amenés à *« redéfinir la notion d'orientation, raison d'être de leur école »,* comme *« l'action de diriger l'enfant vers la forme d'enseignement qui lui convient le mieux, afin de développer au maximum toutes ses possibilités »* et de réaffirmer *« que cette idée devrait être au centre de leurs préoccupations. »* (VIIe Séminaire de Montana, 1968, cité par François & Schwed, 1971, p. 70). Après quelques années de fonctionnement passées à construire dans la réalité une école qui n'existait (en partie seulement) que sur le papier, on perçoit mieux la tension entre orientation et sélection, on prend conscience du fait que *« la réalisation d'une telle orientation* [cf. définition supra] *est fortement entravée, au CO, par les autres ordres d'enseignement, qui ont été conçus sur un système sélectif » (ibid.)*. Cette tension a persisté tout au long de la période étudiée par nous ; aussi est-il intéressant d'observer quels ont été, dans les années 60, les aménagements apportés à la structure et au dispositif d'orientation-sélection, avec la possibilité d'évaluer l'effet ou le succès de ces mesures.

Un souci primordial : l'aménagement de la différenciation externe (sections, options)

Dans les premières années, la structure en sections n'est pas remise fondamentalement en cause, même si le CO est amené à apporter quelques aménagements au modèle de 1962. L'absence d'existence légale jusqu'en 1964 et l'obligation de maintenir un certain parallélisme avec la structure ancienne, qui subsiste jusqu'en 1969, restreignent la marge de manœuvre du CO.

Celui-ci a comme souci primordial à cette époque d'aménager au mieux le passage entre une structure indifférenciée comme la 6e primaire et les orientations nettement différenciées du postobligatoire. L'école s'efforce ainsi de réaliser sa mission d'orientation-sélection scolaires, mais en même temps d'adapter l'enseignement à la diversité de capacités et d'intérêts de sa population pour remplir les objectifs fixés à la scolarité obligatoire. Pour comprendre le fonctionnement et l'évolution de l'école moyenne dans les années 60 et au-delà, il faut bien saisir cette double contrainte :

- satisfaire aux exigences des filières du 10e degré, qui renégocient régulièrement leurs conditions d'admission avec le CO ;

- faire face aux possibilités et besoins des élèves, qui périodiquement remettent en cause par leurs résultats ou leurs comportements les plans d'études, les méthodes, ainsi que les modalités de différenciation, notamment les critères et les normes de répartition dans les filières.

Une partie de ces efforts visera donc à diminuer encore l'*hétérogénéité* des groupes-classes (ou à augmenter l'homogénéité de ceux-ci) en introduisant de nouvelles filières ou options. Il faut en effet relever que les principales retouches apportées à cette période concernent la frange médiane ou faible de la population scolaire, considérée précisément comme très hétérogène (François et Schwed, 1971, p. 33). On est ainsi amené à créer des options en 9e Générale et une section Moderne dès la 8e. On verra plus loin que cette dernière se caractérise non seulement comme une filière langues, mais aussi *de facto* comme un échelon intermédiaire entre les L et S d'une part et les G et P d'autre part. En ce qui concerne la Pratique, le CO apportera des ajustements de nature essentiellement pédagogique pour faire face à la grande diversité de ces élèves sur le plan des capacités, des intérêts et de la motivation.

La section Moderne : une filière d'emblée problématique

La création tardive d'une telle section (1968) s'explique par différentes raisons. Rappelons d'abord la centration des responsables de la réforme sur le cas des garçons. Si cette filière Moderne existait à l'Ecole supérieure de jeunes filles, on ne la trouvait pas au Collège inférieur et les élèves correspondant au Collège moderne étaient censés s'orienter en Scientifique ou en Générale. D'autre part, au début des années 60 la maturité de type D n'avait pas encore été reconnue sur le plan fédéral. En outre, l'introduction de l'anglais dès la 8e constituait une contrainte supplémentaire pour les écoles ou formations du 10e degré ; elle les obligeait en effet à prévoir deux niveaux de cours dans cette branche pour accueillir les élèves venant de 9e M d'une part et ceux d'autres sections sans anglais (9e L, S ou G) d'autre part.

L'apparition de cette filière en 1968 peut être considérée comme la conséquence des tractations avec l'enseignement postobligatoire, qui tenait à ce que les élèves entrant dans cette orientation au 10e degré aient un niveau gymnasial. Cette section a été conçue pour offrir *« aux élèves qui n'ont ni le goût, ni, peut-être, les aptitudes spécifiques pour des études littéraires centrées sur les humanités, ou pour des études scientifiques, la possibilité de suivre le 8e degré dans une section orientée vers l'étude des langues modernes »* (CO Parents, 5/6, mai-juin 1968, cité par François et Schwed, 1971, p. 96).

On aura relevé au passage la définition partiellement négative donnée à cette filière, qualifiée également par d'autres de « Latine sans latin ». Comme le constatera assez rapidement la direction de l'école, il ne suffit pas de proclamer que le niveau d'exigence de cette section sera comparable à celui des sections L et S pour que la réalité suive : on observe dès la première année (1968-69) un fort taux d'échecs. Un relèvement des normes de passage (à l'essai) des élèves de 7e G en 8e M ne suffira pas non plus à régler le problème. Une étude du CRPP (Bain et Chédanne, 1969), à partir d'une simulation de l'application des nouvelles normes sur la première volée, montre qu'en élevant le seuil de passage (de 4 à 4,5 pour le français et l'allemand), on réduit le nombre d'échecs, mais qu'on refuse du même coup l'entrée de la 8e M à des éléments susceptibles de réussir ultérieurement. Les médiocres fiabilité et validité des

notes ne permettent guère de faire mieux. Un tel constat plaide pour un dispositif d'orientation n'éliminant pas définitivement un élève d'une orientation sur une base aussi fragile que les notes, mais lui donnant la possibilité de faire ses preuves lors d'un essai.

Si la proportion d'échecs continue à être très élevée dans cette filière, cela tient surtout au fait qu'elle est utilisée par certains conseils d'école comme un échelon intermédiaire permettant notamment de ne pas transférer brutalement un élève de L ou de S en G, ce qui risquerait de lui barrer ultérieurement l'accès à des études longues. Par ailleurs, l'orientation et l'évolution de ces élèves au 10e degré montre bien que l'on n'a pas affaire à une véritable filière préparatoire aux études gymnasiales ni réservée aux élèves doués pour les langues modernes (Bain et Rastoldo, 1990).

Le problème de la Moderne sera évoqué à plusieurs reprises tout au long de la période analysée, sans que l'institution lui trouve une solution. Cette question sera gérée au niveau de chaque établissement, qui procède parfois à des regroupements LM, SM, en fonction des effectifs de ces filières et de la politique d'orientation adoptée dans le collège. Ces regroupements créent à leur tour une hétérogénéité plus ou moins importante selon les branches. Les M dans une LM se retrouvent par exemple fréquemment en queue de classe dans les épreuves communes d'allemand. L'évaluation se référant souvent au niveau de la classe (cf. Bain, 1979, chapitre II), les élèves de Moderne affectés à une classe LM, en concurrence *de facto* avec des L, sont probablement défavorisés par rapport à leurs camarades de M «pure». Relevons que ce type de sélection subreptice n'a jamais fait l'objet d'une étude ni de discussions systématiques. Il fait partie de ces facteurs d'inéquité probables que les institutions tolèrent faute de pouvoir les contrôler. Les contraintes d'organisation des classes, en fonction de l'enveloppe budgétaire allouée à chaque collège, ont probablement pesé d'un poids certain sur l'organisation de ces classes.

Mais si aucune solution satisfaisante n'a été trouvée pendant la période étudiée, cela tient en bonne partie au fait que la structure forme système et qu'il est difficile de modifier un élément sans toucher au reste de l'organisation. La possibilité d'une filière regroupant LSM et proposant des options a souvent été évoquée au cours de l'histoire du CO. Les promoteurs de cette solution visaient à mettre les M sur le même pied que les orientations L et S. Mais une telle décision ne pouvait être prise qu'au niveau du système scolaire dans son ensemble et il faudra attendre une modification des études gymnasiales (introduction d'un système à options) pour qu'une telle structure (groupements A et B) soit adoptée au CO au début des années 2000, consacrant – ou rendant plus visible – l'existence de ce que les sociologues appellent la *double filière*.

Différencier la section Générale pour mieux l'adapter aux filières du 10e degré

Dans sa conférence *Etat et devenir du CO*, R. Hari manifeste le souci que cause au responsable de l'école l'hétérogénéité de cette filière G (1966, p. 13). Si pour lui *« au*

niveau du 7e degré cette section Générale […] peut se concevoir, malgré l'extrême diversité de ses élèves, […] au 8e déjà, et au 9e surtout, elle n'était plus imaginable. Aussi a-t-elle été diversifiée en options […]». Une des premières recherches du Centre de recherches psychopédagogiques (non publiée) mettait en évidence dès la 8e G des profils relativement divers pour le français, l'allemand et les mathématiques, justifiant l'introduction en 9e G d'*options langues* (davantage de français et d'allemand) et *technique* (mathématiques, physique et dessin technique).

L'expérience montrera par la suite la nécessité d'une option pudiquement appelée *normale* pour les élèves faibles dans les deux domaines, qui entreront ultérieurement dans une formation professionnelle en école ou par apprentissage. Mais dès le début ce type de filière pose des problèmes qui révèlent que cette modification de la structure de la 9e Générale ne constitue pas la préparation souhaitée aux orientations du 10e degré. Le directeur du collège de Budé I signale en effet que les élèves de 9e G normale *«ont montré très peu d'intérêt pour le travail»* et que leur comportement *«a causé bien des soucis à bien des maîtres et a nécessité la réunion de conseils de classe extraordinaires.»* Il ajoute: *«On peut se demander, si le nombre restreint de débouchés offerts par cette section et une sorte d'amertume causée par l'impossibilité de poursuivre des études en 9e langues ou 9e technique ne provoque pas chez certains de ces élèves un dégoût profond de l'école et une absence totale d'intérêt pour leur propre avenir»* (Paunier, 1968, p. 8). On retrouve là, résumé en quelques mots, une des constantes de fonctionnement des groupes sélectionnés négativement dans une structure de différenciation globale en sections.

Cette forme d'organisation de la filière Générale ne résout donc manifestement pas de façon satisfaisante la question de l'hétérogénéité[23] puisque quelques années plus tard on lui préférera pour les 8e et 9e G une structure de niveaux et d'options, qui perdurera jusqu'à – et avec – l'institution des groupements A et B au début des années 2000, après des avatars divers.

Mais la tripartition de la 9e G correspond surtout à une exigence de préorientation ou de présélection pour l'entrée dans les filières de formations du postobligatoire. En effet, ces options *«doivent permettre aux élèves de mieux se préparer pour les sections différenciées de l'enseignement secondaire supérieur, ou pour les écoles secondaires professionnelles»* (François et Schwed, 1971, p. 33). D'assez longues tractations fixeront les conditions complexes de passage dans les différentes écoles et sections du 10e degré. Conditions si complexes que souvent les élèves – en particulier ceux de Générale – ne découvriront qu'en fin de 9e les débouchés que leur ouvrent – ou surtout leur ferment – leurs résultats. Difficile dans ces conditions de gérer son orientation autrement qu'au jour le jour.

[23] Augmentée encore par l'intégration ultérieure des P en 8e et 9e G.

La section Pratique et le tronc commun : conflit entre adaptation de l'enseignement aux élèves et possibilités de réorientation[24]

Les élèves accueillis en section P étaient jusque-là regroupés dans des classes primaires de fin de scolarité (dès la 8e). Leur intégration dans une école secondaire unique a posé de gros problèmes dès les premières années du CO. Les enseignants de cette section (au départ surtout des instituteurs venant des classes supérieures de l'école primaire) ont vite constaté que ces élèves ne pouvaient pas suivre dans de bonnes conditions le programme prévu, s'inspirant fortement de celui du Collège inférieur[25]. Celui-ci avait été conçu au départ comme commun aux trois filières LS, G et P, pour faciliter les transferts ; des approches pédagogiques différentes étaient censées s'adapter à la spécificité de chaque section. Mais cette adaptation s'est révélée plus difficile que prévu étant donné les caractéristiques des élèves de cette filière telles qu'elles sont apparemment perçues par ceux qui travaillent avec eux : *« Les élèves de classes P ont* en général[26] *peu de goût pour la chose scolaire traditionnelle, un rythme de travail plus lent que les élèves des autres sections ; ils sont peu doués pour l'abstraction […] ; leur aptitude à soutenir l'effort est limitée et ils souffrent très souvent d'un handicap dû à leur milieu socioculturel. Dans les classes P figurent également des éléments ascolaires ou antiscolaires dont les préoccupations relèvent davantage de la vie d'adulte que de celle des adolescents et qui sont victimes de la carence de l'autorité familiale »* (François et Schwed, 1971, pp. 36-37). Les auteurs de cette description précisent immédiatement en note (p. 37) que *« ces traits hâtifs sont ceux que relèvent le plus fréquemment les maîtres, les psychologues, les conseillers d'orientation et les assistants sociaux »*. Selon notre souvenir, psychologues et travailleurs sociaux ont généralement évité de stigmatiser de façon caricaturale les élèves de P, ou encore de parler d'un « type d'élèves » face à une population très diverse.

Pour autant qu'il nous en souvienne, malgré cette perception pessimiste des P, les responsables et les enseignants du CO espéraient au départ que se dégageraient dans ce groupe des caractéristiques positives, en particulier dans le domaine auquel l'étiquette *Pratique* faisait allusion. Cette attente ne s'est pas réalisée. Une épreuve commune de couture *(sic)* passée par (les filles de) toutes les sections a même montré qu'en moyenne, les LS maniaient avec plus de précision la machine à coudre (épreuve de piqué sur tracé imposé) et étaient plus habiles dans la confection d'ourlets que leurs camarades de Pratique. A notre souvenir, des constats analogues pouvaient être faits également pour les garçons dans les cours de travaux manuels.

Le psychologue André Rey, dans un séminaire qu'il avait donné aux collaborateurs du CO, les avait bien avertis : les études de psychologie différentielle disponibles démen-

[24] Cf. notamment François & Schwed, 1971, pp. 36-37 et p. 74.

[25] Rappelons la nécessité pour le CO de maintenir à cette époque un certain parallélisme avec l'ancien système scolaire, qui subsistera jusqu'en 1969, moment de la généralisation la structure nouvelle expérimentée dès 1962.

[26] C'est nous qui soulignons cette généralisation, en partie abusive.

taient l'idée reçue selon laquelle beaucoup d'élèves peu doués sur le plan intellectuel auraient des capacités manuelles plus développées. Mais, selon notre expérience, beaucoup de pédagogues ont quelque peine à assumer la part de sélection que comporte leur mission (Bain et Rastoldo, 1991 ; Hutmacher, 1993) et s'efforcent – rarement avec succès – de trouver une caractéristique positive justifiant le regroupement des élèves faibles dans une filière qui ne serait pas *ipso facto* dévalorisée.

Un autre argument justifiant le regroupement des élèves faibles est de type pédagogique : ces élèves ont besoin d'un « régime pédagogique » adapté à leurs intérêts et possibilités. Des efforts ont été déployés dès la rentrée 1964 pour analyser les problèmes et proposer quelques solutions. On trouvera dans la thèse de L. Massarenti (1970) les principes et positions qui ont prévalu à l'époque. Un des problèmes majeurs est celui de l'hétérogénéité des classes de P. Contrairement à ce que pourrait laisser croire le portrait esquissé ci-dessus, les faiblesses ou insuffisances étaient rarement générales chez ces élèves. C'est le constat qu'on pouvait faire en 1964 en analysant les résultats psychologiques et pédagogiques (épreuves de 6e) des élèves entrant en 7e P : un sur dix seulement était faible à la fois en mathématique et en français. Dans l'étude des épreuves communes de 7e, on retrouve des profils de réussite nettement plus hétérogènes en P (et en G) qu'en LS (Bain, 1979, chapitre VII). On comprendra que les responsables aient hésité pendant quelque temps à introduire la mixité dans cette filière, pour ne pas augmenter son hétérogénéité en mélangeant garçons et filles dans les mêmes classes. Les premières expériences de mixité avaient d'ailleurs été jugées peu concluantes[27].

La Commission des classes P, dont l'activité est esquissée dès 1964, proposera donc un enseignement individualisé recourant notamment à un matériel pédagogique spécifique (fiches progressives). Mais outre cette *différenciation interne*, elle préconisera pour la 8e et la 9e une *différenciation externe* sous forme d'options (allemand *vs* dessin), et peu à peu les moyens d'enseignement (notamment les manuels) de P, toujours pour s'adapter aux élèves, seront différents de ceux de L, S, M ou G. Les plans d'études divergeront parallèlement et les transferts de P en G deviendront de plus en plus difficiles. A la fin des années 60, le problème était loin d'être résolu et continuait à préoccuper les responsables. Dans son introduction au rapport sur le VIIIe Séminaire de Montana (1969), R. Hari notait que *« le thème des classes pratiques a retenu longuement l'attention des participants »,* en particulier au cours d'une séance à laquelle participaient le directeur général de l'enseignement secondaire et le chef du Département, André Chavanne. Notons en passant que ce dernier s'était toujours opposé à ce que le plan d'études de la Pratique soit « une simple réduction au pantographe » de celui des autres sections.

Le cas des P posait clairement le dilemme : maintenir une bonne perméabilité des filières grâce à des plans d'études relativement parallèles, mais imposer des contenus

[27] Cf. le rapport publié dans la brochure du Ve Séminaire de Montana (p. 13).

partiellement inadéquats à ces élèves ou adapter le curriculum à leurs spécificités et difficultés, mais rendre les réorientations coûteuses ou impossibles. En fait, un troisième facteur a joué un rôle non négligeable dans les adaptations proposées, qui ont très vite séparé la P des autres filières (en particulier en 8e et 9e) : le souci de préparer ces élèves aux apprentissages qui les attendaient. L'introduction d'options allemand *vs* dessin en est un exemple : elle cherchait à anticiper des orientations ultérieures dans des domaines tels que le commerce ou la vente *vs* l'industrie ou l'artisanat.

Remarquons enfin que la Pratique des années 60 accueillait encore une forte proportion d'élèves promus de 6e primaire. Ce ne sera plus le cas ultérieurement : à partir des années 80 et plus nettement dans les années 90, la grande majorité des élèves entrant en P n'ont pas les notes minimales nécessaires (2,5 sur 6) pour être promus en 7e. Ils sont donc admis par dérogation, mesure qui dans ce cas devient la règle.

Les classes spéciales et les classes-ateliers ou les limites de l'hétérogénéité : que faire des élèves en grande difficulté scolaire ?

Dans les dernières décennies du XXe siècle, la P joue donc un rôle supplémentaire : permettre à des élèves en grande difficulté et ayant déjà accumulé un certain retard scolaire de passer au Cycle d'orientation et d'y recevoir un enseignement adapté à leurs problèmes. Au début du CO, ce rôle était réservé en principe à des *classes spéciales*. Après quelques hésitations à accepter dans l'enseignement secondaire des élèves qui relevaient jusque-là des classes primaires, voire des classes SMP (Service médico-pédagogique), le principe prévaut d'accueillir tous les élèves sortant de 6e primaire, qu'il s'agisse de classes normales, de classes de développement[28] ou de classes spécialisées, dans la mesure où dans le système antérieur ils auraient passé au degré suivant malgré leur éventuelle non-promotion. Sans entrer en détail dans l'histoire de ces classes (d'observation ou de reconversion, de fin de scolarité, classes-ateliers), notons qu'elles ont été ouvertes pour résoudre le problème des élèves en échec de 6e

- redoublant pour la seconde fois cette classe (ils auraient donc dû la faire une troisième fois) ou
- âgés de 14 ans révolus (deux ans de retard) et donc libérables de toute obligation scolaire en fin de 7e.

Ce sont des cas très difficiles, même pour des maîtres chevronnés, même dans des classes à effectifs restreints (10-15), comme le montre le premier rapport du responsable des classes-ateliers. Celui-ci parle en effet de mauvaises habitudes contractées face au travail scolaire, de refus de l'effort, de devoirs non faits, de travaux bâclés, d'absences non motivées et d'indisciplines répétées (Reust, 1968, pp. 93-96). En

[28] En fait, au niveau de la 6e, les élèves relevant des classes de développement étaient généralement intégrés dans des classes normales avec une « étiquette » D.

regroupant ces élèves plus âgés dans une classe spéciale, on évite de les soumettre une année de plus à la comparaison avec d'autres élèves à la fois plus jeunes et plus doués qu'eux sur le plan scolaire. Certains retrouvent ainsi le plaisir d'aller à l'école (Paunier, 1968, p. 8). Dans ce qui est en principe une classe de fin de scolarité, on peut aussi les préparer à passer dans le monde professionnel en adaptant l'enseignement à leurs problèmes et à leurs projets individuels. Des trésors d'efforts et d'ingéniosité pédagogiques ont été dépensés pour aider ces élèves, avec finalement un certain succès. En effet, le directeur de Budé I note qu'une majorité d'entre eux ont obtenu d'excellents résultats aux examens de sélection pour les apprentissages et plusieurs d'entre eux ont fini par réussir un bon apprentissage.

Toutefois, d'un point de vue pédagogique, la classe spéciale a, comme tout groupe sélectionné négativement, l'inconvénient de rassembler des élèves peu motivés, voire profondément découragés, sur le plan scolaire. De son côté, le responsable des classes-ateliers constate que dans l'ensemble, la dynamique de la classe est peu favorable et tend à renforcer par l'exemple mutuel des comportements ascolaires. C'est notamment pour éviter un processus pédagogiquement défavorable, et ce que d'aucuns appellent à l'époque une «ghettoïsation» de cette catégorie d'élèves, que certains enseignants ont préconisé d'instaurer des classes hétérogènes où ces éléments seraient minorisés, voire neutralisés. Mais, comme on le verra ultérieurement, expérience faite dans certains collèges, les partisans d'un tronc commun réclameront une solution spécifique pour ces «élèves en grande difficulté» et à comportement perturbateur (Favre et Rastoldo, 2000).

Finalement, quand on considère les différentes expériences tentées, au début du CO et par la suite, aucune ne semble s'être imposée. Et celles qui ont réussi, à notre connaissance, le doivent essentiellement à des initiatives locales et personnelles exploitant au mieux les moyens et les compétences disponibles *hic et nunc*[29]. Pour résoudre ce genre de problème, il faut probablement laisser une assez grande autonomie aux établissements pour qu'ils puissent exploiter au mieux les ressources pédagogiques locales, en fonction de conditions locales elles aussi.

On justifie généralement la création de ce type de classe spéciale en se référant à l'intérêt des élèves qu'elle regroupe, censés bénéficier du régime pédagogique particulier qui leur est réservé. On trouve moins souvent mentionnée une autre raison, qui joue un rôle non négligeable dans une telle mesure, mais qu'on hésite à exprimer (au moins par écrit) parce qu'on la juge «politiquement ou pédagogiquement peu correcte»: la volonté de débarrasser les classes ordinaires de cas problèmes tant sur le plan des apprentissages scolaires que du comportement. Au début du CO, ce motif

[29] D. Paunier attribue le succès de l'expérience menée dans son collège à la qualité des maîtres et à l'énorme travail qu'ils ont fourni (Direction générale, *Comptes rendus* 1967-68, p. 8).

affleure par exemple dans le rapport du directeur de Budé I, qui relève que *« depuis la création des classes-ateliers, on perçoit une nette amélioration de l'atmosphère générale du collège »* (Paunier, 1968, p. 8).

Transferts, réorientations : flexibilité du système scolaire ou « cirque d'orientation » ?

> *Posons-nous une question saugrenue (du moins pour nous) : existe-t-il un taux de transferts qui permette d'affirmer que le CO remplit sa tâche d'orientation ou qu'il y faillit ?*
>
> Robert Hari, *A propos des transferts.* VIe Séminaire de Montana, 1967, p. 48.

Dans un système dont on a supprimé la période d'observation, prévue dans le projet de 1960, l'orientation est censée procéder par approximations successives à partir d'un placement provisoire des élèves sur la base des résultats de 6e primaire (phase de préorientation). C'est une flexibilité attendue de la nouvelle structure scolaire. Elle est acceptée sans restriction par les intéressés quand les réorientations se font vers une section placée plus haut dans la hiérarchie scolaire (transferts dits « positifs » : dans le sens P-G-MSL) ou lorsqu'elles correspondent à un changement de direction (et non de niveau) d'études : passage de Latine en Scientifique, par exemple (mais dans ce cas se pose la question des hiérarchies cachées, par exemple entre Moderne, Scientifique et Latine). Les transferts « négatifs », vers une filière plus facile, sont en revanche perçus par les familles comme des échecs.

Si, après cinq ans d'existence, le CO est amené à traiter le problème des transferts, c'est précisément à la suite d'un certain mécontentement dans la population : *« On a constaté à plusieurs reprises qu'il constituait la matière et l'essentiel des critiques à l'endroit du C.O. »* (Hari, 1967, p. 43). C'est à ces mécontents que s'adresse indirectement le directeur général du Cycle d'orientation dans un texte publié dans le rapport du VIe Séminaire de Montana : *A propos des transferts* (pp. 43-49). Selon lui, ces critiques émanent de *« parents déçus dans leurs ambitions, croyant, ou feignant de croire, que le CO allait assurer à tous les élèves, même les moins doués, les carrières recherchées qui présupposent des voies gymnasiales »* (p. 43).

La question des transferts met en cause la fonction primordiale du Cycle d'orientation, mais aussi l'ambiguïté du concept même d'orientation chez les différents acteurs qui interagissent dans l'école ou à propos de l'école : politiciens, responsables, enseignants, parents ou élèves. Pour certains, il implique nécessairement un aspect promotionnel, la prise en compte des intérêts et des vœux de l'élève et de la famille avant tout. Pour d'autres, il comporte nécessairement une face sélective, la nécessité de prévenir des échecs prévisibles et d'écarter de certaines filières « ceux qui n'ont rien à y faire ». Le concept d'orientation est typiquement de ceux qui met-

tent apparemment – et superficiellement – tout le monde d'accord parce que chacun peut lui donner la définition qui lui convient.

Cependant, les divergences de positions apparaissent lorsqu'il s'agit de répondre à la question prétendument saugrenue de R. Hari : quel serait le taux idéal de transfert, c'est-à-dire celui qui montrerait que le CO fonctionne correctement ?

Nous avons souvent eu, vers la fin des années 60, l'occasion de soumettre à diverses personnes les statistiques de réorientations (transferts et redoublements) établies sur la « volée » 1967 (Bain, 1979, chapitre XIII B). Nous avons constaté la difficulté pour nos interlocuteurs de porter un jugement clair sur ce sujet. Les constats faits sur cette cohorte étaient en effet les suivants. Le taux de mobilité scolaire était maximal en 7e année, pendant laquelle ou à la fin de laquelle deux élèves sur cinq (39,7%) faisaient l'objet d'une réorientation (changements de section ou redoublement ; un sur quatre, soit 26,2%, si l'on ne tenait pas compte des passages en 8e Moderne). C'était le seul degré où les transferts dits ascendants (P-G-LSM) l'emportaient sur les transferts dits descendants. De la 7e à la 8e et à la 9e, les réorientations diminuaient selon une raison quasi géométrique, passant respectivement de 40% à 18% et à 6%. Dès la 8e, les corrections d'orientation allaient surtout dans le sens d'une filière à exigences étendues vers une filière à exigences plus restreintes.

A partir de cette description, on pouvait porter des jugements très divers, caractéristiques de prémisses différentes. On pouvait affirmer que le CO prouvait son utilité et faisait correctement son travail en triant progressivement les élèves, surtout dans la phase d'observation-orientation de 7e, la 8e et la 9e apportant les derniers correctifs nécessaires, liés notamment à une politique d'orientation relativement généreuse au départ. On pouvait aussi, inversement, estimer que le dispositif de préorientation fonctionnait mal en se fondant sur la forte proportion de réorientations en 7e. Ou encore juger que le tri de 7e était en partie inefficace puisqu'une partie non négligeable des 8e et 9e devaient encore faire l'objet d'un transfert ou d'un redoublement.

Par ailleurs, dans une perspective longitudinale, on constatait que seule une minorité d'élèves (39%) suivaient sur les trois ans une carrière rectiligne, sans problème de réorientation (positive ou négative). A partir des quatre sections de 7e (L-S-G-P), on relevait 270 profils d'évolution différents (*ibid.*, p. 375). Preuve de sérieux dans l'accomplissement des tâches d'orientation ou fonctionnement justifiant l'appellation de « cirque d'orientation » accolée parfois au CO par des parents mécontents ?

Plan d'études et programme : dérive vers une différenciation externe accrue

Pendant cette période s'amorce une tendance à la différenciation progressive non seulement des structures (introduction de nouvelles filières ou options), mais aussi des plans d'études. Comme on l'a vu dans les discussions préparant la création du CO, pour que des réorientations puissent se faire sans trop de problèmes – c'est-à-dire sans trop de rattrapages – il fallait que les programmes soient les plus semblables

possibles dans les différentes filières, en particulier pendant la première étape d'observation-orientation constituée par la 7e. Or, une telle contrainte entre en contradiction avec une des fonctions majeures de la différenciation structurelle : s'adapter aux caractéristiques des élèves, et notamment aux difficultés de certains d'entre eux. Il faut se rappeler que les choix faits pour les premiers plans d'études se sont inspirés avant tout des programmes des écoles de type prégymnasial (Collège de Genève et Ecole supérieure des jeunes filles, en particulier). Les efforts pour maintenir un parallélisme des contenus et des progressions dans toutes les filières ont vite montré leurs limites. Les premières épreuves communes ont illustré de façon frappante le décalage entre les filières (cf. l'épreuve commune d'allemand de 1963-64 citée dans Bain, 1995, pp. 25 et 111). Manifestement, la section P ne pouvait pas suivre le même « régime » que les autres filières et assez rapidement l'enseignement a dû être adapté en allemand (introduction d'une méthode audiovisuelle), en français et en mathématiques. En G, des adaptations analogues ont été apportées au curriculum progressivement en 8e et 9e dans les mêmes domaines. Le processus de cette évolution mérite qu'on s'y arrête brièvement pour saisir comment fonctionne le système scolaire.

Dans le cas des P, par exemple, on commence par regrouper dans une filière des élèves ayant en commun le fait de ne pas satisfaire aux normes de passage dans d'autres sections, mais par ailleurs assez divers ou hétérogènes quant à leur passé scolaire, leurs difficultés ou leurs intérêts. On pose ensuite le constat, déjà cité plus haut, de leur peu de goût pour la chose scolaire traditionnelle, de leur rythme de travail plus lent, de leur capacité d'abstraction limitée, de leur difficulté à soutenir l'effort. Sur cette base, on élabore un plan d'études et des méthodes spécifiques qui tendent souvent à enfermer les élèves dans certaines de ces caractéristiques. On fait souvent la remarque que *ce type d'élèves* existe – ou existerait – aussi dans les classes hétérogènes. La différence réside justement dans le fait que cette dernière structure ne leur attribue pas au départ le *statut d'élève de P* et qu'un processus du genre *effet Pygmalion* (l'enseignement donné tend à confirmer le pronostic défavorable induit par l'étiquette P) peut moins facilement s'enclencher. L'étude portant sur la volée 1967 (Bain, 1979, chapitre XI) montre que cet effet est accentué lorsque l'enseignant a la possibilité de comparer les résultats des élèves des différentes sections (effet de contraste).

L'orientation au postobligatoire : les contraintes d'une réforme partielle du système scolaire

« Le C.O. est un coin de trois ans d'orientation continue enfoncé dans un système sélectif de treize ans. […]. Comme il doit, au terme de ses trois ans, fournir des élèves répondant aux normes imposées par les écoles qui le suivent, il est appelé tout normalement à concentrer sur sa septième l'orientation pure, et à pratiquer par la suite une orientation sélective progressive pour amener au point voulu ses élèves » (Hari, 1967, p. 44). Cette contrainte exercée sur l'école moyenne par le reste du système scolaire genevois, et plus particulièrement par le postobligatoire, revient comme un leitmotiv dans l'argumentation des responsables du CO à cette époque quand ils abordent

les problèmes de différenciation et d'orientation. Dans le système à sections institué en 1962, le Cycle a trois ans pour opérer les ajustements nécessaires, sa marge de manœuvre étant perçue par lui comme très restreinte. Comme l'affirme la citation ci-dessus, cette marge réside dans l'espace de relative liberté que constitue la 7e.

Le fascicule publié chaque année par le CO pour décrire les conditions de passage au 10e degré comporte généralement plusieurs dizaines de pages ainsi que des tableaux multiples et ardus à décoder pour le profane. Ce document traduit bien la complexité du système à cette articulation entre deux étapes ainsi que sa médiocre « visi-lisibilité » pour beaucoup d'acteurs, à commencer par les élèves et les parents. L'origine du problème est à rechercher dans les premières années du CO. Dans la phase de transition où subsistaient parallèlement les écoles traditionnelles, il est apparu comme impératif et évident que la nouvelle structure de l'école moyenne devait conduire aux mêmes orientations que l'ancien système, moyennant quelques aménagements des critères et des normes de passage. Les modifications ou réformes diverses à la fois du CO (introduction de la Moderne, des sous-sections ou options et niveaux de 8e et 9e G, la fusion ultérieure de la G et de la P dès la 8e) et de la formation au 10e degré (notamment reconnaissance de la maturité scientifique pour les études de médecine) obligent à la renégociation périodique des normes d'orientation. Aussi, bien rares sont les personnes – dans et hors de l'institution – qui maîtrisent les dispositions réglementant la sélection à cette étape charnière.

On a eu affaire dans les débuts du CO à un mécanisme qui menace toute réforme partielle du système, en particulier quand elle touche ce pivot de l'orientation que constitue le CO. Celui-ci doit s'adapter à la fois à une école primaire qui se rénove à son propre rythme et aux exigences changeantes des formations postobligatoires, elles-mêmes dépendantes de diverses contraintes en évolution (l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité, par exemple). On comprendra que le directeur général du CO puisse se demander avec quelque irritation : *« Le CO est-il une école en soi, ou la simple antichambre des écoles qui la suivent (avec, dans ce cas, l'obligation de calquer ses exigences sur celles qui en ont le plus) ? »*[30]

Le dispositif d'assistance pédagogique dans un tronc commun, phase d'observation : obstacle ou aide à l'orientation-sélection ?

Appuis et aides pédagogiques diverses : mesures d'observation, de soutien différencié ou palliatifs des insuffisances de l'école ?

Notre intérêt pour le thème de la différenciation implique que nous analysions le fonctionnement du CO dans ce domaine. En effet, outre leur visée compensatoire (cf.

[30] R. Hari : « Perspectives », *CO-Informations*, 11, septembre-octobre 1967, cité par François & Schwed, 1971, p. 67. Ce sujet a notamment été abordé lors du VIIe Séminaire de Montana en 1968.

infra le chapitre sur la démocratisation des études), ces mesures d'assistance pédagogique font partie intégrante du processus de différenciation. D'une part, elles jouent un rôle non négligeable dans l'observation fondant les décisions de réorientation; d'autre part, elles pallient les insuffisances d'un système censé par son dispositif de préorientation adapter l'enseignement aux diverses capacités des élèves.

Dès le départ, ce dispositif comporte trois volets: des *études surveillée*s, destinées aux élèves qui ne peuvent faire leurs devoirs dans de bonnes conditions, des *classes d'appuis* pour les élèves en difficulté, des *classes* (en fait des cours) *de rattrapage* pour ceux qui changent de section.

L'aide aux élèves en difficulté semble aller de soi dans tout système scolaire qui respecte sa vocation de formation. Pourtant, cette fonction même peut entrer en contradiction ou en conflit plus ou moins nets avec certains aspects du fonctionnement de l'institution. Quand un tiers des élèves de 7e ont besoin d'un appui, comme le montraient par exemple les statistiques de 1967 (Bain, 1979, p. 344), on doit d'abord se demander si les critères de préorientation ont bien fonctionné, ou encore si l'enseignement à l'intérieur de chaque filière est bien adapté à son public.

Par ailleurs, certains enseignants ont mis en doute l'opportunité d'*appuis* en 7e dans la mesure où ceux-ci fausseraient l'observation, et notamment les notes obtenues en fin d'année, critères pour l'orientation en 8e. On a répondu à cette objection en relevant que les appuis constituent au contraire une observation supplémentaire, utile à l'orientation, dans la mesure où elle permet de vérifier si les difficultés rencontrées sont passagères ou si elles manifestent des insuffisances plus sérieuses et durables.

Ces appuis ont par la suite pris des formes très diverses selon les collèges et les périodes: appuis intégrés à l'horaire normal, formules diverses d'ateliers, introduction de contrats signés par les élèves, appuis à la carte (en fonction d'un sujet ou d'une difficulté particulière), cercles d'études, cours d'été par correspondance, etc. Leur fréquence hebdomadaire ou leur durée ont également fait l'objet de divers ajustements. Ces changements successifs trahissent certaines difficultés rencontrées: les élèves en échec ne considèrent pas toujours comme gratifiant de devoir rester à l'école une heure de plus une à deux fois par semaine. L'affectation des maîtres à ces cours s'est souvent faite en fonction de critères plus administratifs (gestion de l'horaire des enseignants sur l'année ou l'ensemble de la carrière) que pédagogiques. L'accroissement des leçons privées (notamment celles données par l'AJETA[31]) au cours des années témoigne d'un certain échec de cette forme d'assistance pédagogique. Il faut aussi noter que la logique de cette aide spécifique en dehors de l'horaire normal entre en contradiction avec la notion de différenciation de l'enseignement, censée précisément adapter l'enseignement aux différences des élèves. Pour justifier

[31] Cf. les statistiques, non publiées, établies notamment par les conseillers d'orientation.

ces appuis sur le plan pédagogique, on est alors obligé, implicitement ou explicitement, d'invoquer des «différences résiduelles», irréductibles aux caractéristiques prises en compte par les filières.

Les *études surveillées*, comme leur nom l'indique, se limitaient au départ à fournir de bonnes conditions matérielles à des élèves qui n'auraient pu s'isoler à la maison pour faire leurs devoirs. Souhaitant une mesure de véritable pédagogie compensatoire (appui ciblé sur les élèves de milieux modestes), la Direction générale introduira en 1966 des *classes de dépannage*. Elles sont destinées aux élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire sur l'enseignement reçu au cours de la journée ou qui sont en panne pour faire leurs devoirs. D'emblée ce dispositif d'aide montre ses limites. Sa fréquentation étant volontaire (elle est parfois fortement recommandée à certains élèves par les maîtres), elle semble dépendre assez étroitement des compétences pédagogiques des enseignants qui s'en occupent, ce qui pourrait expliquer qu'elle a varié considérablement d'un collège à l'autre dès sa création (Ve Séminaire de Montana, 1966).

Rattrapages, classes passerelles et contraintes liées aux réorientations dans une structure différenciée

Dans la perspective d'une orientation continue impliquant certains transferts entre filières d'une structure différenciée en sections, des possibilités de *rattrapage* constituent une nécessité évidente. Moins évidentes sont les modalités pratiques d'une telle mesure. Le rapport de 1960 parle de *classes de «reconversions»* ou de *«transferts»*… tout en décrivant en fait une aide individualisée. La brochure d'information du CO de 1963 parle également de *classes de rattrapage*. En fait, les passages d'une filière à l'autre pouvant se situer à différents moments de l'année et concerner des effectifs très variables, ce sont généralement des *cours de rattrapage* de quelques semaines qui ont été organisés de façon relativement souple et différenciée, en fonction des besoins, avec un succès variable. Notons que périodiquement a resurgi l'idée d'instituer des *classes passerelles*[32], préparant plus systématiquement des élèves de Générale, par exemple, à s'intégrer progressivement dans une filière Scientifique en aménageant leur horaire et leur enseignement sur une période d'un semestre ou d'une année. A notre connaissance, les quelques tentatives dans ce sens se sont soldées par un échec ou un succès mitigé. Ces classes passerelles manquaient d'éléments stimulants (les «locomotives») entraînant les autres, et beaucoup d'élèves se révélaient finalement incapables de passer dans la filière visée, d'où une certaine frustration tant chez les élèves que chez les enseignants.

[32] Dans leur conclusion au 2e cahier de la CEPCO («la réforme à faire»), François et Schwed (1971) citent parmi les recettes possibles (mais considérées comme des palliatifs) la création de classes de transition (p. 109).

Evolution du soutien pédagogique : de mesures collectives à une aide individualisée

Si nous prolongeons quelque peu l'analyse au-delà de la période ciblée (1962-69), nous constatons que l'évolution s'est faite

– de mesures collectives et spécialisées, regroupant les élèves dans des *classes* d'appuis, de rattrapage ou de dépannage, distinguant des catégories spécifiques de problèmes (appui, rattrapage, dépannage), sur des chapitres particuliers du cours, sur des périodes standardisées (tant d'heures ou de semaines),

– vers des *cours* ou des interventions de plus en plus individualisés, considérant les problèmes spécifiques de chaque élève en difficulté dans leur contexte psychopédagogique et s'efforçant d'adapter la remédiation à chaque cas tant dans sa forme que dans sa durée.

La perspective de l'assistance pédagogique a également changé, passant d'une mesure visant en bonne partie l'observation en vue d'une éventuelle mesure de réorientation à un renforcement de la «ration pédagogique de croissance» (Claparède) aidant l'élève à progresser dans ses apprentissages.

La prise en compte des facteurs sociaux dans l'évolution du CO

Quelle démocratisation des études ?

Une conception et une efficacité restreintes de la démocratisation

Comme nous l'avons vu, la *démocratisation des études* est un thème récurrent depuis l'apparition du projet d'*école moyenne*. Mais l'acception de ce terme a nettement évolué depuis la définition qu'en donne le document fondateur de 1960. Rappelons-le, démocratiser visait au départ une *meilleure exploitation du réservoir d'aptitudes* constitué par le contingent d'élèves de milieux modestes, mais bien doués et méritants, renonçant à des études longues notamment pour des raisons de tradition familiale. Il s'agissait alors de supprimer certains obstacles financiers en instituant la gratuité de l'écolage (1946) et des fournitures scolaires (1957) dans les écoles secondaires. Mais aussi d'écarter certains freins psychologiques liés à la structure verticale du système : comme l'avaient bien montré les sociologues à l'époque (cf. notamment Boudon, 1973), l'influence du milieu social se manifestait particulièrement à chaque palier d'orientation, au moment où la famille se trouvait devant la nécessité de faire le choix d'une filière. Avant la création du CO, certains parents d'origine modeste pouvaient en effet hésiter à placer leur enfant au Collège de Genève, établissement réputé élitaire et sélectif [33].

[33] Nous pouvons à ce sujet évoquer la réputation de sélectivité du Collège qui avait cours quand nous sommes entré comme élève dans cet établissement en 1946.

L'institution d'une structure plus horizontale (réunion des divers établissements antérieurs sous un même toit) et plus perméables (possibilités de réorientations) sous la forme d'une école unique entre 12 et 15 ans devait en principe réduire le biais social. Une étude de Ph. Perrenoud (1968) sur la préorientation montrait effectivement que ce biais social avait une influence nettement plus faible sur le Cycle d'orientation genevois que sur les systèmes où la structure et les normes étaient moins claires aux yeux des parents de milieux modestes. Le chercheur se référait pour cela à ce qui se passait à l'époque en France lors du passage de l'école primaire au premier cycle secondaire ; il constatait qu'à Genève les parents – en particulier ceux des milieux modestes – renonçaient plus rarement à inscrire leur enfant dans la filière à laquelle ses résultats lui donnaient droit. Les « traditions manuelles » dont parlait le sociologue Girod dans le rapport de 1960 (p. 131) semblaient donc jouer un moindre rôle dans l'orientation au CO. Il faut surtout mentionner à ce propos l'influence d'un facteur qui prendra de plus en plus d'importance dans la population, et plus particulièrement dans certains milieux sociaux : une certaine soif de mobilité sociale (Lévy-Leboyer, 1971 ; Girod, 1986).

Mais les statistiques des années 60 ne signalaient pas encore de progrès massif dans l'accès aux études gymnasiales. En 1966, le directeur général du CO relevait dans une conférence à des parents que l'avènement du CO n'avait pas ouvert la voie des études moyennes et longues à beaucoup plus d'élèves qu'autrefois : *« Il y a à peu près 30% d'élèves en section littéraire et scientifique*[34]*; cette proportion n'est pas beaucoup plus élevée que dans l'enseignement traditionnel »* (Hari, 1966, p. 5), même si les classes L et S du CO étaient supposées plus homogènes du fait d'une sélection continue.

« Dans quel sens la démocratisation des études peut-elle être amplifiée ? » se demandait R. Hari en 1966 (*ibid*., p. 6). Si cette question montre que la Direction du CO était sensibilisée au problème, l'analyse qu'elle en faisait est caractéristique du discours de l'époque[35] invoquant comme cause principale du biais social un « handicap socioprofessionnel ». Dans cette perspective, les élèves des milieux modestes sont en effet *« victimes d'un handicap pratiquement insurmontable : le défaut d'un support familial verbal et culturel »* (p. 13). Un directeur de collège estimera également dans son rapport deux ans plus tard (Comptes rendus 1967-1968, p. 34) que *« le milieu socioculturel auquel appartiennent nombre d'élèves n'est pas favorable à la réussite immédiate dans des études longues ou abstraites. »*

[34] En fait, la proportion est un peu plus élevée : en 1965-66 environ 38% pour les 7e LS et 46% pour les 9e L et S ; en 1966-67, respectivement 41% et 40% (Hexel & Rastoldo, 1995, pp. 43 et 45).

[35] Le discours semble avoir changé, mais les conceptions ? Depuis la critique qu'en ont fait les sociologues, il n'est plus politiquement correct d'invoquer des « handicaps sociaux » ; nous ne sommes pas sûr que ce type d'explication des difficultés de certains élèves ne perdure pas chez certains acteurs de la situation scolaire.

Ce problème était alors considéré comme ne relevant que partiellement du CO ; ses possibilités d'initiative étaient en effet jugées restreintes, sa marge de manœuvre étant notamment limitée par les exigences des écoles gymnasiales et de la maturité, exigences encyclopédiques et mettant l'accent sur l'intelligence discursive et la primauté du verbal (Hari, 1966, p. 20). Toujours dans cette perspective, pour le directeur général, *« l'amplification de la démocratisation »* passait par

– un accès plus large aux études longues grâce à l'augmentation de la proportion d'élèves en L, S et M, ce qui supposerait une modification des principes régissant les études gymnasiales ;

– un renforcement des mesures favorisant *« l'acquisition d'une culture générale et du langage qui la favorise et qui l'exprime […] »* ; une amplification des mesures déjà prises *« en particulier dans le domaine des bibliothèques, des activités facultatives et des disciplines libres »* ; l'intervention dans les cours de français de comédiens qui s'occuperont de diction, d'initiation au théâtre et d'expression dramatique[36] ;

– l'étude de la forme sous laquelle un appui particulier pourrait être apporté en section Générale et en section Pratique ;

– la création d'une « école de parents », c'est-à-dire de cours du soir dans les mêmes salles et laboratoires où leurs enfants travaillent pendant la journée.

Les études menées à cette époque ou ultérieurement par la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO[37]) et par le Centre de recherches psychopédagogiques du CO (CRPP) montrent que ces mesures n'ont que partiellement l'effet escompté. L'accès élargi aux études longues profite d'abord aux enfants des catégories sociales les plus favorisées : une analyse du Centre de recherches psychopédagogiques (Bain et Perrenoud, 1968) relève en 7e Latine et Scientifique une sur-représentation marquée des enfants de cadres et de dirigeants (45% *vs* 31% dans l'ensemble des 7e) et inversement une sous-représentation des enfants de la couche ouvrière (22% *vs* 34%). Par ailleurs, l'efficacité compensatoire des nouveaux cours institués (notamment d'information générale) est difficile à démontrer. En outre, les parents de milieux modestes sont proportionnellement moins nombreux que les autres à s'inscrire aux cours du soir prévus pour eux et plus nombreux à les abandonner prématurément (VIe Séminaire de Montana, pp. 25-41).

[36] Il faudrait ajouter les cours d'information professionnelle pour les G et les P, certains cours facultatifs (laboratoire d'histoire, groupe de théâtre, photographie, atelier choral, etc.), ainsi que la création de semaines de ski.

[37] Cette commission 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 comme suit : *« étudier 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 »* (Direction générale, *Comptes rendus 1968-1969*, p. 251). Notons que les enseignants retireront assez rapidement leur représentant, craignant que celui-ci ne devienne l'otage de la Direction générale.

Conçu au départ notamment comme une *mesure compensatoire*, le dispositif d'*assistance pédagogique* (cf. supra) était censé s'adresser en priorité aux enfants de milieux modestes qui ne pouvaient recevoir d'aide à la maison. Il n'atteint que partiellement cet objectif. L'étude menée sur la cohorte 1967 (Bain, 1979, pp. 350-351) révèle que les *appuis* profitent plus aux filles et fils d'ouvriers dans une seule branche, la plus sélective : l'allemand, où ces enfants sont aussi plus souvent en échec. En revanche, ces appuis sont attribués à peu près en même proportion aux enfants des trois couches sociales en français, mathématiques et latin. On aboutit à un même constat en ce qui concerne l'inscription aux *cours d'appui d'été par correspondance* (Comptes rendus 1968-1969, pp. 178-179), ou encore la fréquentation du *dépannage*. En effet, selon une étude faite quelques années plus tard (Bain, 1976), le dépannage n'est pas fréquenté spécifiquement par les élèves auxquels on l'avait destiné : les élèves de G et de P s'y rendent plus rarement que leurs camarades de filière prégymnasiale et les enfants d'ouvriers pas plus fréquemment que ceux de milieux plus aisés.

On peut donc reprendre la conclusion qui résumait les résultats de l'étude sur la cohorte de 1967 : *« Les milieux favorisés, même s'ils en ont moins souvent besoin, ne renoncent guère à utiliser cette assistance pédagogique fournie par l'école ; ils sont probablement mieux au courant de son organisation (procédures de demande et d'attribution) et hésitent moins à réclamer son intervention en cas de fléchissement des notes de leur enfant, en trouvant plus facilement les arguments qui emporteront la décision »* (Bain, 1979, p. 351).

Il serait un peu abusif de parler à cette époque d'une perspective véritablement compensatoire de la démocratisation. Les mesures élaborées sont conçues pour diminuer le taux d'échecs dans l'ensemble de la population du CO ou pour les élèves de certaines filières, mais sans prendre en considération les caractéristiques et les besoins spécifiques d'une catégorie sociale particulière. On se contente du fait que les enfants d'ouvriers bénéficient, comme leurs camarades d'autres couches sociales, des réformes mises en place pour améliorer le fonctionnement de l'ensemble du système. Lors du « séminaire de cadres élargi » de Montana en juin 1968, les considérants motivant l'introduction souhaitable d'un tronc commun ne dépassent guère cette conception restreinte de la démocratisation. Le groupe chargé de traiter ce thème déplorant une différenciation trop rapide en 7e, fondée sur des critères peu fiables (les notes de 6e) et, critiquant des programmes excessivement chargés, conclut : *« on crée ainsi artificiellement un clivage entre élèves, sur la base de considérations scolaires et surtout à l'appui de notes scolaires, clivage que l'on retrouve paradoxalement moins marqué dans la société actuelle ; la sélection telle qu'on la pratique fait intervenir beaucoup trop la famille ; ce système crée une injustice à l'égard de certains élèves »* (VIIe Séminaire de Montana, p. 23).

Vers une approche compensatoire

Cette analyse relativement sommaire est assez caractéristique de la façon dont le problème était souvent abordé à l'époque. Une réflexion un peu plus poussée sur la démocratisation sera entreprise par quelques collaborateurs de la Direction générale, en particulier dans le cadre du Centre de recherches psychopédagogiques et de la CEPCO. Une perspective compensatoire de la démocratisation s'esquisse par exemple dans les conclusions du rapport de Bain et Perrenoud (1968) sur la sélection sociale. Les auteurs signalent d'abord le danger de l'homogénéité à la fois scolaire et sociale des filières : *« Le risque est grand que l'enseignement donné en LS s'adapte, dans son style et son rythme, à la majorité des élèves qui appartiennent à des familles de cadres et de dirigeants. Inversement, en P, on sera tenté de négliger certains aspects culturels sous prétexte de se mettre au niveau du plus grand nombre »* (p. 8). Ils relèvent en outre que *« les difficultés économiques ayant été apparemment écartées avec l'introduction de la gratuité de l'écolage et des fournitures et grâce aux subventions d'études, on se heurte à d'autres obstacles plus redoutables parce que de nature psychologique et pédagogique ».* Pour préciser ces obstacles, ils citent un passage de l'analyse bien connue de Bourdieu (1966, p. 9) :

> *[…] Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droit et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture.*

Les conclusions du rapport du CRPP ébauchent ensuite quelques pistes pour diminuer la sélectivité sociale du système scolaire. Les auteurs proposent

- *« d'étudier l'introduction d'un tronc commun assorti d'options, ce qui aurait l'avantage de détruire la structure hiérarchisée des sections »*, en particulier de rompre l'homogénéité sociale des filières qui incite les maîtres à adapter leur style et leur rythme ;

- de réformer la pédagogie, par exemple en introduisant les moyens audiovisuels ou l'enseignement programmé ;

- la création de certains clubs extrascolaires (à l'exemple de ce qui se faisait dans les *comprehensive schools* anglaises)

tout en relativisant l'effet compensatoire de ces innovations, susceptibles de profiter tout autant – si ce n'est plus – aux enfants des milieux aisés.

Les auteurs soulignent enfin dans leur dernière conclusion que *« l'effort de démocratisation ne peut ni ne doit incomber au seul Cycle d'orientation. Toute réforme implique une participation active des écoles qui nous précèdent et nous suivent »* (Bain et Perrenoud, 1968, p. 9).

A posteriori (et en forme d'autocritique), nous ne pouvons que constater le caractère pour le moins limité, voire simpliste et naïf, de ces propositions ; elles sont pour nous d'autant plus intéressantes à relever. On aura noté en outre que si l'on se réfère à la citation de Bourdieu, il manque dans les propositions présentées par le CRPP en 1968 une allusion à la révision des contenus (plan d'études) et aux modalités d'évaluation, deux points pourtant sensibles du processus de sélection sociale. Mais dans ces deux domaines et sur le plan local, les réflexions ou expériences étaient probablement trop récentes et pas assez élaborées pour que l'on songe déjà à suggérer des modifications[38].

La conclusion des auteurs du 2e cahier de la CEPCO (François et Schwed, 1971, p. 110) reflète assez bien, à nos yeux, la position de la Direction générale à la fin des années 60 et les limites qu'elle fixe ainsi à l'action de l'école dans le domaine de la démocratisation des études :

> *[…] Une réforme du système scolaire est-elle à même d'introduire l'égalité sociale ? Force est de répondre par la négative. D'abord parce que l'école, reflet de la société, est aussi le lieu où apparaît l'absence d'égalité des conditions. A l'inégalité des professions, des situations sociales futures répond ici l'inégalité des réseaux qui y conduisent – et ceci détermine une hiérarchisation inévitable entre les sections. Ensuite parce que l'égalité des chances cette fois est définitivement compromise avant même le début du Cycle. A niveau d'intelligence égale, le niveau scolaire des élèves, à la fin de l'école primaire, est en rapport étroit avec le niveau socio-culturel de leurs parents. Le CO ne fait donc plus que sanctionner l'inégalité sociale. Ainsi, aux deux extrémités de notre école, l'inégalité l'emporte. Demander dès lors au Cycle de faire régner l'égalité, c'est pure utopie : tout au plus peut-il tendre à appliquer un peu de justice. Et c'est bien dans cette direction que l'avenir doit nous pousser…*

[38] Si, en Suisse romande, on n'ignorait pas à l'époque l'existence de biais sociaux dans l'évaluation (notamment grâce aux travaux de Piéron, Reuchlin, Bacher en France), il faudra attendre les années 70 pour voir paraître des travaux plus analytiques à ce sujet (cf. notamment Bain, 1979, chap. III-C) et une réflexion sur l'évaluation formative (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979). C'est également plus tardivement que l'on s'intéressera de plus près à l'interaction entre facteurs sociaux, pédagogiques et réussite scolaire, en particulier à travers l'expérience Rapsodie menée dans l'enseignement primaire genevois (Perrenoud, 1984).

La socialisation des élèves : une préoccupation et un objectif émergents

Mixité : une autre forme d'hétérogénéité et une autre stratégie d'extension

On peut classer dans cette catégorie de problèmes une des grandes questions qui a agité le CO vers ses débuts : la mixité des classes. Rappelons que dans ses premières années le CO séparait garçons et filles dans des établissements distincts, comme c'était le cas dans le système scolaire qu'il remplaçait. Dans ce domaine, le CO ne pouvait guère innover avant que l'école primaire elle-même introduise la coéducation. Le problème de la mixité de l'enseignement est étudié dès 1964, en particulier lors du IIIe Séminaire de Montana. Il sera repris les années suivantes dans deux bilans successifs analysant des expériences réalisées de 1964 à 1966 (Séminaires de Montana IV et V)[39]. C'est dire qu'il a représenté une préoccupation importante pour l'école à cette étape de son développement.

A près de quarante ans de distance, ce problème pourrait paraître anecdotique s'il ne réapparaissait pas à la fin du XXe siècle dans certains cantons alémaniques (cf. par exemple Coradi, Denzler, Grossenbacher et Vanhooydonck, 2003) et surtout s'il ne comportait pas de fortes analogies avec la discussion sur le tronc commun puisque dans les deux cas il s'agit d'augmenter l'hétérogénéité de la classe. On a passé de la question : « Faut-il mélanger garçons et filles ? » à « Peut-on ou doit-on réunir dans la même classe des élèves de niveaux de capacités différents ? », des problèmes de coéducation des deux sexes à ceux de la co-instruction d'enfants de capacités différentes, mais certains éléments de l'argumentation sont communs.

On peut juger de la proximité des problèmes à travers les questions qui se posaient dans les discussions des Séminaires de Montana III, IV ou V. Par exemple, quel sera « l'effet de la mixture » : est-ce que les différences seront des éléments d'émulation, de freinage ou d'encouragement à la coopération et à la solidarité ? Les enseignants – et surtout les enseignantes – seront-ils/-elles prêt-e-s à faire face aux problèmes que posera la diversité des élèves ? Ne faut-il pas craindre des difficultés dans l'enseignement mixte du français et des mathématiques, domaines dans lesquels les aptitudes des garçons et des filles sont réputées différentes ?

Dans ce que l'on appelle aujourd'hui la problématique des genres, les acteurs des années 60[40] admettaient ou concédaient des caractéristiques, des formes d'esprit, des aptitudes, des rythmes de développement, des intérêts et des besoins cognitifs ou affectifs différents pour les deux sexes à cette période de leur développement. Ils préconisaient cependant la mixité en considérant l'intérêt supérieur des objectifs d'intégration sociale gouvernant l'ensemble de la scolarité. Ce sont des éléments de

[39] Voir liste des *Séminaires de Montana* cités à la fin des références bibliographiques.

[40] Cf. par exemple la conférence de J. Mottaz, IIIe séminaire du Cycle d'orientation, 1964, p. 9-20.

convictions (pédagogiques, morales, sociales, politiques) et certains arguments matériels qui l'ont emporté plutôt que des preuves formelles d'efficacité des classes mixtes sur le plan scolaire. En effet, si une phase préliminaire d'expérience a bien eu lieu dans deux collèges (Pinchat et Gradelle, de 1964 à 1966), il faut relever qu'aucun dispositif rigoureux d'évaluation n'a été mis sur pied – ni même envisagé – dans les années 60 pour vérifier quels étaient les effets précis de cette réforme du système. Dès le début de l'expérience, la Direction générale considérait d'ailleurs l'évolution marquée par l'ouverture de classes mixtes comme «naturelle» et «irréversible» (IVe Séminaire de Montana, 1965, pp. 28 et 33). On s'est finalement contenté du témoignage des enseignants (Ve Séminaire de Montana, 1966, pp. 12-30) dans l'ensemble positif[41], surtout en ce qui concernait les aspects touchant à la discipline et à l'application. Par ailleurs, c'est pour des raisons matérielles (locaux et effectifs) autant que pédagogiques que la mixité sera étendue dès 1966 à d'autres collèges (*ibid*., p. 12).

Dans le domaine où cette mixité est la plus contestée et où elle sera rejetée, l'éducation physique, il est intéressant de reprendre l'argumentation des deux parties, dans la mesure où elle pourrait correspondre *mutatis mutandis* à certains éléments du débat ultérieur sur l'hétérogénéité. Du côté des adversaires, le médecin-directeur du Service de la Santé de la Jeunesse conclut ainsi son rapport: *«En raison des phénomènes physiologiques résumés ci-dessus, il existe dans chaque sexe des différences considérables d'un individu à l'autre, en fonction de son type constitutionnel, c'est-à-dire de son équipement musculaire, de sa vitesse de croissance et du stade de maturation pubertaire atteint. Ces différences bien connues des éducateurs rendent problématiques les résultats d'une éducation physique, surtout donnée à des classes formées selon l'âge chronologique, entre 10 et 12 ans. Du point de vue médical, il paraît peu souhaitable d'augmenter encore cette hétérogénéité en admettant qu'une telle éducation soit donnée à des classes mixtes […]»* (cité dans Ve Séminaire de Montana, pp. 24-25). A ces raisons médicales un maître de sport à l'Université ajoute un argument psychopédagogique: *«Comme, dès le début de la puberté, les capacités physiques des jeunes gens et des jeunes filles se différencient considérablement, une leçon trop dure pour une jeune fille ne présente pas pour un garçon un degré d'intensité suffisant. Par ailleurs, il faut noter qu'à cet âge les goûts changent et que les exercices qui intéressent les garçons n'ont, très souvent, aucun attrait pour les jeunes filles. Bien entendu, un excellent pédagogue peut parvenir à faire travailler, de façon satisfaisante, des groupes mixtes. Mais il s'agit de cas qui, à mon avis, devraient rester exceptionnels»* (*ibid*., p. 26). Nous laissons le soin au lecteur de faire dans les citations ci-dessus les transpositions qui s'imposent entre les plans physique et psychologique. A 12 ans, les différences entre les élèves sur le plan du développement mental et des capacités scolaires ne sont pas beaucoup moins grandes que sur le plan physiologique (Bain, 1995), *a fortiori* dans le domaine des intérêts.

[41] A l'exception des classes P et des classes-ateliers, où les expériences peu concluantes enregistrées ont conduit à maintenir des classes séparées par sexe (IVe Séminaire de Montana, p. 13).

La dernière remarque du maître de sport apporte en fait de l'eau au moulin des partisans de la mixité, qui invoquent le fait que *« de toute façon une classe non mixte est composée d'éléments disparates, et la leçon n'est, finalement, qu'un compromis. D'où l'institution du* travail par groupes[42] *qui permet de classer les élèves (filles ou garçons, ou filles et garçons) selon leurs* aptitudes physiques[43]. *Le travail par groupe – qui exige des maîtres particulièrement qualifiés, doués d'une certaine ubiquité – offre le double avantage de la sélection par les aptitudes et de l'efficacité accrue de la leçon […] »* (Ve Séminaire de Montana, p. 29). On retrouve ici, sous une forme à transposer, l'argument des tenants de la classe hétérogène en faveur d'une différenciation interne, partant notamment du constat que les classes de L, S, M ou GP sont de toute façon déjà très hétérogènes. Mais transparaît aussi l'idée soutenue par leurs opposants selon lesquels seuls des enseignants exceptionnels sont capables de gérer des groupes totalement indifférenciés. A l'époque, les maîtresses de gymnastique semblent d'ailleurs avoir fortement douté de leur capacité à enseigner dans une classe mixte (cf. le PV de leur réunion du 4.5.1966, *ibid*., p. 27).

Socialisation : participation et coopération des élèves

A la fin des années 60, étant donné les événements que l'on sait, l'objectif de socialisation apparaît en particulier sous la thématique de la *participation des élèves*. Le CO encourage la création de conseils, comités et de clubs d'élèves ; on s'efforce de confier plus de responsabilités aux élèves dans les décisions relatives à la vie de l'établissement (Comptes rendus 1967-68). L'institution de classes de neige doit également resserrer les liens entre maîtres et élèves et entre les élèves eux-mêmes pour renforcer un esprit de classe.

Si l'on en croit les *Comptes rendus* de cette époque (1968 et 1969) ainsi que le rapport du VIIIe Séminaire de Montana (1969), la participation des élèves a donné lieu à des expériences très diverses : très encourageantes pour certains enseignants, généralement les plus motivés et les mieux préparés au dialogue ; plutôt frustrantes pour d'autres. Certaines tentatives de *conseils d'élèves* se terminent en effet par un échec faute de participation de la part des élèves, mais aussi faute de conviction de la part de certains maîtres. Les premiers portent sur les seconds un jugement probablement pertinent dans plusieurs cas : *« Conseils d'élèves tournés en dérision ou traités avec ironie par certains maîtres. Tendance à traiter en conseils d'élèves des sujets mineurs et à refuser tout dialogue sur une question importante »*.

Ce diagnostic est présenté lors du VIIIe Séminaire de Montana (1969, p. 69), consacré précisément à la participation. Ce thème est évidemment à mettre en relation avec les événements de mai 68 et les revendications de cogestion apparues à ce moment-

[42] Souligné dans le texte cité.

[43] Idem.

là dans différents milieux. Cette rencontre permet de faire le point sur la question[44], en particulier à partir des revendications d'un groupe d'une soixantaine de collégiens réunis peu de temps auparavant aux Bastions pour protester contre «les années de souffrance» passées au CO. Dans une discussion avec la Direction générale (20.6.1969), ces élèves émettent diverses critiques à l'égard de l'orientation, de l'horaire, des méthodes d'enseignement, de l'attitude des enseignants. Ils présentent également quelques revendications: utilisation des locaux de l'école après les cours comme centre de loisirs, possibilité de publier un journal et d'informer les autorités et l'opinion publique des problèmes rencontrés par les élèves et… l'instauration d'un tronc commun en 7e année, sans que nous sachions quelle argumentation motivait cette dernière demande ni d'où elle émanait effectivement.

Au début du CO, la collaboration des élèves dans le cadre des activités d'enseignement-apprentissage apparaît comme une approche pédagogique relativement nouvelle. Nous en voulons notamment pour preuve le fait que le *travail en groupe* est encore signalé dans les rapports d'activité comme étant le fait d'enseignants particulièrement qualifiés ou comme une expérience. Dans son compte rendu sur une telle expérience, la Direction de la Florence (Comptes rendus 1968-1969, p. 22) souligne le fait que *«les élèves ont le droit de parler entre eux et de se déplacer. Le rôle du maître consiste à contrôler le travail et à aider individuellement certains élèves […]. Un élève peut être désigné dans chaque groupe pour préparer un sujet à l'avance, savoir résoudre des problèmes qui s'y rapportent. Il devra ensuite faciliter et accélérer le travail de ses camarades.»* On retrouve à l'Aubépine la même conception du travail par groupe: *«Il a été entrepris par plusieurs maîtres. Par exemple, en français, en histoire, en géographie, des groupes de quatre ou cinq élèves avaient l'obligation d'analyser des ouvrages: chacun devait en présenter un aspect: style, attitude des personnages, renseignements, etc.»* (*ibid.*, p. 3). Comme on le constate dans ces exemples peut-être caricaturaux, la coopération entre élèves reste sous la dépendance étroite du maître, maintenant une verticalité des rapports enseignant et enseignés.

Outre le fait que l'enseignement frontal reste l'approche didactique la plus fréquente, il faut rappeler que la *différenciation pédagogique* (qui vise à adapter l'enseignement aux différences de capacités des élèves) se traduit à l'époque surtout par une *formation individualisée*; les responsables de l'assistance pédagogique préparent en particulier du «matériel pour l'enseignement individualisé»: des fiches ou des séquences d'enseignement programmé. Ce n'est que plus tard qu'apparaîtra une conception didactique de type socio-constructiviste proclamant que «l'on n'apprend pas tout seul» (CRESAS, 1987) et valorisant l'apport des interactions entre apprenants comme un élément moteur et régulateur des apprentissages scolaires. Ce n'est évidemment que dans une telle approche pédagogique que l'hétérogénéité de la classe et la diversité des compétences des élèves peuvent être exploitées pour enrichir l'offre de formation en faveur des plus faibles et favoriser l'échange des connaissances et des points de vue.

[44] Chapitre deuxième: de la participation des parents et des élèves, pp. 68-69.

Retour à un thème récurrent : le tronc commun

L'émergence du problème : la nécessité d'une période d'observation

Pour la période dont nous nous occupons ici (du début du CO à l'année scolaire 1968-69), on constate que ce thème apparaît surtout dans la seconde partie des années 60 et qu'il est débattu de façon très diverse selon les milieux de l'école. Quand on parcourt les *Comptes rendus* annuels, on le trouve rarement abordé par tous les acteurs qui sont directement au front de l'action pédagogique : enseignants[45] et directeurs de collège. Il faut rappeler que leur responsabilité et leur activité principale pendant ces premières années consistaient surtout à mettre en place un nouveau système de différenciation. Comme nous l'avons vu, ceci s'est fait dans divers secteurs (sections Générale, Pratique, Moderne) par tâtonnements successifs, l'intérêt se concentrant sur la 8e et la 9e, en partie sous la contrainte de l'orientation au 10e degré. Les innovations proposées sur le plan des structures visaient surtout à diversifier l'offre de formation sous la forme d'une différenciation externe : sous-sections et options, avec toutefois quelques expériences de différenciation interne à l'initiative de quelques maîtres (préparation de fiches, expérimentation de séquences d'enseignement programmé, par exemple).

Le débat sur le *tronc commun* est surtout relancé par les milieux de l'école qui se sentent nantis d'une mission d'étude de son fonctionnement et de sa prospective. Nous faisons allusion notamment à la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation. Parmi d'autres apports, les analyses du Centre de recherches psychopédagogiques alimenteront les discussions. Les travaux de la CEPCO favoriseront également une ouverture sur les études ou les réformes menées à l'extérieur de Genève : notamment la *comprehensive school* en Angleterre, la *Gesamtschule* en Allemagne et la *Grundskola* en Suède, la réforme de l'école québécoise (Rapport Parent, 1964, cité par Métraux, 1969).

On peut considérer que la réapparition du thème du tronc commun a comme premier moteur une raison récurrente : les problèmes d'*orientation-sélection* à cette charnière que représente la 7e. On trouve çà et là dans les discussions de l'époque le sentiment que l'école primaire ne joue pas le jeu, n'assume pas ou mal sa responsabilité dans la préorientation, et que le tri serait mieux fait s'il incombait au Cycle d'orientation au terme d'une période d'observation en classe hétérogène. On reconnaît là une argumentation apparue dans le débat précédant la création du CO.

Au niveau parlementaire, cette préoccupation d'orientation-sélection sera d'abord relayée par l'interpellation d'un député libéral, W. J. Bouvier (Mémorial des séances du Grand Conseil, 1967, pp. 3294-3313). L'interpellateur commence par critiquer la préorientation telle qu'elle était pratiquée, selon lui, au CO : *« seules sont déterminantes les notes primaires de 6e »*. Il propose en conséquence que *« la 7e année soit*

[45] Signalons qu'une partie d'entre eux étaient des suppléants.

exclusivement vouée à une mission d'orientation […]. A cet effet, tous les enfants promus au sortir de la 6e primaire auraient accès, à côté d'un enseignement commun, qui constituerait le véritable 'tronc commun' […], à des options facultatives : latin, mathématiques, sciences, entre autres […]. Une exception pourrait être envisagée pour la section 'Pratique' […]. Au terme de cette année, soit à l'entrée en 8e, l'orientation pourrait avoir lieu […].» Sa proposition est retenue par le chef du DIP, André Chavanne, qui relève qu'elle correspond en effet au désir d'une partie du corps enseignant, surtout primaire.

En janvier 1968, la motion Marco (Mémorial des séances du Grand Conseil, séance du 13 janvier, pp. 47-59) demande au Conseil d'Etat *«d'évaluer dans quelle mesure les objectifs assignés au CO ont été atteints»* en particulier dans le domaine de l'orientation scolaire. C'est l'occasion tant pour le CO que pour les députés (notamment ceux de la Commission Ferrero chargée de préparer la réponse du Conseil d'Etat) de reprendre le problème du tronc commun dans une perspective plus générale.

En ce qui concerne le CO, la perspective d'une structure à tronc commun, niveaux et options avait déjà été évoquée à l'occasion de la communication de Joan Bliss[46] sur la *comprehensive school* au IVe Séminaire de Montana de 1965 (pp. 4-14) : *Solutions britanniques*. La discussion est reprise en 1968 à Montana au cours d'un «séminaire de cadres élargi» consacré à un inventaire des problèmes et à un échange de vues sur la doctrine de l'école. La question y est abordée par un groupe à la fois sous l'angle de l'observation-orientation et sous celui de la démocratisation (VIIe Séminaire de Montana, 1968, pp. 23-24). Sur le premier thème, on retrouve les critiques signalées plus haut : l'orientation *«se fait au départ de la 7e sur la base des notes primaires (notes subjectives et de plus en plus faussées : cf. l'actuelle inflation des élèves de LS et G par rapport aux P) ; la différenciation entre sections se fait trop rapidement et la différenciation entre programmes est telle qu'elle rend les transferts de plus en plus difficiles.»* La résolution finale, après avoir redéfini la notion d'orientation[47], insiste sur *«la nécessité d'un tronc commun à classes non différenciées, qui donne à tous, pendant une période à définir, des chances égales et qui permettrait une observation et une orientation attentives de l'élève selon des méthodes toujours améliorées»* (*ibid.*, p. 37). Une telle proposition paraît d'emblée quelque peu utopique à ceux qui l'ont rédigée. Ils prévoient des obstacles du côté des autres ordres d'enseignement et préfèrent à court terme se tourner vers d'autres mesures urgentes applicables dans la structure existante : améliorer l'information sur les élèves de 6e pour rendre la préorientation plus valide ; introduire dans les critères de promotion à l'intérieur du CO une norme dite de tolérance à 2,5 pour diminuer la sélectivité du système[48] ; concevoir

[46] Celle-ci était à l'époque assistante à l'Institut des sciences de l'éducation à Genève.

[47] *«Action de diriger l'enfant vers la forme d'enseignement qui lui convient, afin de développer au maximum toutes ses possibilités»* (VIIe Séminaire de Montana, 1968, p. 37).

[48] Selon cette nouvelle norme, les élèves seraient promus malgré une note inférieure à 3,5 (limite du suffisant dans l'échelle des notes) mais pas inférieure à 2,5 (norme de tolérance), à condition toutefois de satisfaire aux autres normes de promotion (notamment une moyenne générale de 3,5 et une moyenne qualifiée dans les branches principales).

davantage l'enseignement en fonction de l'orientation continue; renforcer l'observation au CO, les moyens de soutien aux élèves rencontrant des difficultés profondes; poursuivre les efforts dans le domaine de la formation initiale et continue des maîtres.

La conception du tronc commun en 7e: des classes non différenciées au service de la différenciation ultérieure

Le projet d'introduire un tronc commun au début du CO n'est pas abandonné pour autant. Il fait l'objet de discussions et de propositions à l'intérieur de la CEPCO ou au cours de journées d'étude du Conseil de direction et il est repris par l'association des maîtres du Cycle d'orientation (AMCO), qui demande dans sa brochure de mars 1969 *Orientation - Participation* la création de classes de 7e non différenciées, et ceci durant un semestre au moins.

Par ailleurs, le responsable de l'assistance pédagogique, G. Métraux, prépare en juin 1969 un *Projet de tronc commun avec options* pour le VIIIe Séminaire de Montana. Ce projet ne semble pas avoir eu beaucoup d'échos dans les discussions qui suivent. Il nous paraît cependant utile d'en dire deux mots parce qu'il caractérise bien une des conceptions que l'on peut se donner du tronc commun et de la différenciation des études au CO. Il s'agit de ce que l'on appellerait à l'heure actuelle une école à deux (ou plutôt à trois ou n) vitesses. Dans la partie commune du plan d'études (éducation de base: français, mathématique, langue seconde, sciences, éducation physique) les élèves parcourent trois «niveaux» successifs A, B, C, couvrant en principe une année d'étude, mais ils peuvent le faire à leur rythme. En effet, chaque niveau comporte trois subdivisions, correspondant à des cours de base (commun à tous), de révision (où les notions du semestre précédent sont reprises, mais dans des situations plus concrètes) et de développement (où les notions communes sont reprises et complétées). Le programme de développement, réservé aux élèves rapides, donne droit à des qualifications (crédits) particulières en vue du passage dans l'enseignement secondaire. Le schéma représentant les divers cheminements possibles (Métraux, 1969, p. 6) illustre la possibilité de parcourir le CO en 4 à 8 semestres pour des élèves qualifiés de lents, moyens ou rapides.

On notera que le document mentionné à l'instant ne fait aucun lien entre le projet et l'objectif de démocratisation, et encore moins de socialisation. Effectivement, toute une partie du débat autour de ce qui deviendra dans les années 70 la *Réforme II* se centre sur l'objectif d'*orientation continue*, concevant celle-ci comme un processus essentiellement individuel et à individualiser encore plus. A la fin des années 60, le tronc commun prend le statut de thème secondaire. Les niveaux et les options occuperont de plus en plus de place dans les discussions. Nous en voulons notamment pour preuve le fait que le IXe Séminaire de Montana (1970)[49] sera consacré à ce thème. L'idée d'un tronc commun, lorsqu'elle apparaît dans ces discussions, reste

[49] Séminaire préparé par plusieurs journées d'études du Conseil de direction en 1969.

fortement liée à l'observation et à la détection des aptitudes visant à répartir les élèves en niveaux différenciés au deuxième semestre de 7e ou en 8e : *« On appelle tronc commun pour une matière donnée le temps minimum d'observation qu'il faut pour qu'on puisse correctement apprécier les capacités individuelles dans la branche considérée »* (définition donnée par un groupe au IXe Séminaire de Montana, 1970, p. 35).

C'est d'ailleurs sous cette forme de *période d'observation* que la question du tronc commun est présentée aux parents dans l'enquête de 1969 (*Gallup* : Perrenoud, 1970 ; Hexel et Chédanne, 1972). Une bonne majorité d'entre eux (71%, question 28) se prononcent en faveur d'une telle observation, guidée avant tout par le souci de mettre en évidence les goûts et les aptitudes des élèves (86% d'accord, question 31). Ils sont plus partagés en ce qui concerne une stricte identité du programme pendant cette période : seul un tiers des répondants acceptent une telle modalité, la plupart des autres préférant l'introduction déjà à ce stade d'options plus ou moins nombreuses (question 29). Ils sont encore plus réticents à consacrer beaucoup de temps à cette période d'observation : 60% se prononcent pour une durée d'un trimestre, voire moins (question 32) ; certains souhaitent d'ailleurs que cette observation débute avant la 7e (39% ; question 33). Ces réponses aux questions 29, 32 et 33 relativisent sérieusement l'acceptation par les parents d'un tronc commun en 7e, que laisserait supposer l'accord de principe avec une période d'observation exprimé à la question 28. En effet, un laps de temps aussi bref qu'un trimestre ne permet pas d'observation véritablement fiable[50] et le choix (ou le non-choix) d'une option engage souvent l'orientation ultérieure (cf. le cas du latin). Quant au renvoi de l'observation en 6e, voire en 5e, il constitue évidemment un refus de tout tronc commun au CO et rappelle les discussions antérieures à 1962.

Sur le plan parlementaire, la question du tronc commun réapparaît avec le Rapport de la Commission chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation, du 12 septembre 1969 (président et rapporteur Claude Ferrero, libéral) (Mémorial des séances du Grand Conseil, séance du 27 septembre, pp. 2989-3048). La commission, reprenant des propositions discutées antérieurement au CO, recommande en effet l'instauration de classes non différenciées en 7e, ce qui suppose une transformation des méthodes d'enseignement et des programmes. Le rapport ajoute une précision quant aux méthodes qui éclaire indirectement la fonction de ce tronc commun telle qu'il la conçoit. En effet, *« il s'agirait essentiellement :*

– *d'intensifier l'enseignement du français et des mathématiques ;*
– *de s'efforcer de mettre au point des méthodes qui favorisent l'apprentissage du latin »*

[50] C'est du moins ce que nous pouvons conclure de nos analyses sur les débuts de la Réforme II (introduction d'un semestre d'observation au collège de Budé en 1972 ; cf. Bain, 1974).

pour pouvoir reporter le début de cet enseignement en 8e. La commission est par contre opposée à toute suggestion de retarder également le début de l'enseignement de l'allemand.

Dans cette perspective, le tronc commun apparaît donc toujours et encore comme une période consacrée essentiellement à l'orientation. Celle-ci est considérée avant tout sous l'angle de la sélection, dans laquelle interviennent ces trois branches principales que sont le français, l'allemand et les mathématiques.

Résumé et conclusion

Pendant ses premières années d'existence, le Cycle d'orientation consacre une bonne partie de ses moyens et de ses forces à mettre en place une structure tout juste esquissée dans le projet du DIP de 1960. Il se préoccupe donc surtout de *différenciation*, dessinant et ajustant les contours ou caractéristiques des diverses sections qui amèneront les élèves de la 7e à la fin de la scolarité obligatoire. L'institution s'efforce alors d'assurer à ses diverses filières une plus grande homogénéité par la création d'options (dessin, allemand en P) ou de sous-sections (langues, technique, normale en G) ou de classes spéciales pour les élèves les plus faibles. Cette tendance correspond également au souci de préparer le mieux possible les élèves aux formations qui suivent le CO.

Conjointement, celui-ci met au point un dispositif d'*orientation continue* cherchant à optimiser l'affectation des élèves dans les différentes filières et les réorientations nécessaires. On reste, au début en tout cas, dans la perspective de tri sélectif inhérent à la conception de départ. En effet, comme le montrent de nombreuses remarques de la part des responsables de l'époque, deux éléments ont lourdement pesé sur cette construction progressive du Cycle d'orientation et les ajustements apportés par la suite :

- la contrainte d'un parallélisme avec les écoles que la nouvelle école moyenne remplace progressivement, parallélisme contrôlé à l'occasion par des épreuves communes ;

- les exigences des écoles postobligatoires, qui attendent que le CO prépare et sélectionne les élèves conformément à leurs attentes.

Dans cette perspective, le tronc commun se concrétise au départ sous la forme d'un *tronc commun des plans d'études* dans une structure d'emblée différenciée en sections : Latino-Scientifique, Générale et Pratique. On s'aperçoit peu à peu de la gageure que représente le double objectif : maintenir le parallélisme des programmes entre les filières du CO pour faciliter les réorientations et simultanément adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves. L'idée d'un tronc commun en classes non différenciées réapparaît donc après quelques années. L'expérience a en effet mis

en évidence les difficultés de ce processus d'orientation-sélection continue, difficultés marquées notamment par des réorientations et des échecs plus fréquents qu'attendus ou par la nécessité d'accorder de nombreux appuis.

Le tronc commun est alors conçu essentiellement comme une *période d'observation* supplémentaire censée remédier aux insuffisances du dispositif de préorientation mis en place. La validité des informations transmises par l'école primaire étant jugée sujette à caution, on espère obtenir grâce à des observations faites en 7e, dans un environnement secondaire, des données plus fiables pour fonder les orientations ultérieures. Il faut noter à ce propos un des paradoxes de cette époque (qui s'est prolongé dans les années suivantes): le CO ouvre plus largement les portes des sections prégymnasiales (L, S et M) en accordant plusieurs dérogations aux normes d'admission et ses responsables se plaignent dans le même temps du nombre de transferts «négatifs» (vers la G), processus qui a l'allure d'une sélection par l'échec. Il faut voir là une inconséquence due à l'absence d'une stratégie véritablement concertée dans ce que l'on appelle alors – sans la définir précisément – l'*orientation continue*.

Effectivement, faute d'un accord sur ce dernier concept, le taux de réorientations relativement élevé sur les trois ans (50% sans les orientations en 8e M)[51] peut être interprété diversement: comme la preuve d'un fonctionnement efficace d'un Cycle d'orientation chargé de trier et promouvoir les élèves en fonction de leurs capacités ou comme la marque du dysfonctionnement d'une institution qualifiée de «cirque d'orientation» par certains opposants au CO (critères de préorientation peu fiables, modifications arbitraires de l'orientation, sélectivité de l'enseignement). Selon nous, de tels problèmes proviennent de la difficulté, voire de l'impossibilité, pour certains acteurs (responsables, enseignants, parents, politiques) de régler le rapport entre orientation et sélection, faute d'oser regarder en face cette dernière fonction de l'école.

A la fin des années 60, ce tronc commun semble faire assez vite l'objet d'un consensus de la part des responsables du CO, des enseignants (AMCO) et des parents. Mais il s'agit en fait d'un consensus mou et flou: une telle unanimité tient beaucoup au fait que ce tronc commun n'est qu'esquissé, l'absence de précisions sur ses modalités autorisant des projections diverses. Suivant les acteurs, il est conçu comme une étape très brève, favorisant la transition au CO (un trimestre pour une majorité de parents) ou une période d'observation approfondie favorisant la démocratisation (une année pour certains groupes de maîtres). Les problèmes de *différenciation* restent tout au long de cette période au premier plan, mais au cap des années 70, le thème du tronc commun passe au second plan derrière les discussions relatives aux *niveaux* et aux *options*.

Ce n'est probablement pas un hasard si l'on emploie souvent à l'époque le terme de *classes non différenciées* pour désigner la structure proposée en 7e. L*'hétérogénéité*

[51] Cf. Bain, 1979, chap. 13.

de ces classes est considérée explicitement ou implicitement plus comme un problème que comme une caractéristique positive à exploiter. Sur le plan pédagogique, la diversité des capacités et des intérêts des élèves est rarement mentionnée comme un atout dont il s'agirait de tirer parti. L'accent est mis, à travers la production de matériel *ad hoc* notamment, sur l'*individualisation* de l'enseignement. Dans une perspective de *différenciation interne*, le travail par groupe n'en est alors qu'à ses débuts ; il doit encore apprendre à mieux utiliser les interactions entre des élèves de niveaux différents. Il est par ailleurs perçu comme une approche didactique réservée aux pédagogues les plus aguerris.

Sur le plan de la *socialisation* et de la *démocratisation*, la conception du tronc commun projeté reste sommaire. Au mieux, pour certains, il permet de reporter d'une année une ségrégation scolaire et sociale jugée prématurée mais probablement inévitable à plus long terme. Les vertus démocratisantes de la période d'observation ou de la classe hétérogène sont peu explicitées. On suppose cette structure moins sélective, mais sans préciser ni pourquoi ni comment, un peu comme si le « brassage d'élèves » évoqué parfois correspondait automatiquement à un meilleur partage des valeurs culturelles et des connaissances.

Comme dans la période précédente, le concept de démocratisation est à la fois conçu de façon restreinte et défini de façon large : il s'agit d'ouvrir des possibilités de formation et surtout d'études longues à tous les élèves qui ont les aptitudes requises. Si celles-ci sont plus rarement considérées comme innées, elles semblent dépendre assez largement, aux yeux de la Direction du CO et de plusieurs enseignants, de l'appui familial et des conditions sociales de l'élève : *« dans les milieux les moins favorisés, les enfants se font souvent une mauvaise image d'eux-mêmes en fonction de l'image peu stimulante qu'ils ont de leurs parents »* (VIIIe Séminaire de Montana, rapport de la commission II, p. 77). Le rôle de l'école est alors d'écarter les obstacles matériels ou financiers (gratuité de l'écolage et des fournitures matérielles, instituée avant le CO) ; de rendre l'orientation un peu moins dépendante de la famille en clarifiant les normes de passage dans les sections ; d'enrichir l'offre culturelle de formation notamment par des cours d'information générale ; d'offrir des appuis aux élèves en difficulté ainsi que des cours aux parents dans les branches enseignées à leurs enfants. Le fait que certaines de ces mesures profitent aussi bien (voire parfois plus) aux milieux favorisés qu'aux autres constituera une certaine déception pour les responsables du CO. Ceux-ci en concluront notamment que dans ses efforts de démocratisation le Cycle ne peut guère aller au-delà des limites imposées à l'école moyenne à la fois par la société[52], par la formation reçue avant l'entrée au CO et par les exigences des formations postobligatoires.

La dynamique qui a permis au CO, dans les années 60, de faire évoluer l'école dans ses structures, ses modalités d'orientation, ses stratégies pédagogiques, son rôle dans

[52] Cf. le titre d'un texte de Bernstein (1972) : *Education cannot compensate for society*.

la démocratisation des études, est difficile à analyser. Elle tient en effet à la convergence et à l'interaction de plusieurs facteurs et de divers acteurs. La conjoncture économique (développement du secteur tertiaire) et démographique (nécessité de construire de nouveaux bâtiments) a joué un rôle certain. Mais son influence a été médiatisée par l'action dynamisante de responsables tels que le socialiste André Chavanne, chef du DIP, et Robert Hari, directeur général du CO, ainsi que par celle des collaborateurs, responsables ou enseignants, qu'il avait engagés dans les premières années. Cette équipe de pionniers, somme d'individualités très diverses mais intéressées par un projet d'école plus ouverte et plus démocratique, a infléchi le processus de rénovation à travers les diverses structures participatives de l'école, dont tout particulièrement la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation, institution originale pour l'époque, créée par R. Hari. A travers elle tout particulièrement, le CO a été à l'écoute et à l'affût des innovations extérieures : anglaises, françaises, allemandes, suédoises, pour ne citer que les plus connues. Celles-ci avaient notamment pour thème des structures « plus horizontales » prolongeant le tronc commun primaire ou instituant une école unique au secondaire inférieur ; elles avaient également pour préoccupation l'égalité des chances à travers diverses mesures de type compensatoire.

Mais en même temps, le Cycle d'orientation était une école sous haute surveillance. Il était tout d'abord observé avec attention par les écoles postobligatoires qui attendaient de lui qu'il accomplisse son devoir d'orientation (entendez plus particulièrement : sa tâche de sélection) en maintenant des standards de qualité au moins équivalents à ceux dont elles avaient l'habitude[53]. Une telle attente ne favorisait pas nécessairement (pour utiliser une litote) le projet d'une école moins discriminatrice ou la promotion des élèves les plus faibles.

D'autre part, lancé par André Chavanne, qui ne manquait pas de le mettre en avant chaque fois que l'occasion s'en présentait, le CO n'allait pas tarder à devenir un enjeu politique. Mis en cause à la fois par l'extrême gauche (cf. la motion Marco) et par la droite (cf. par exemple l'interpellation du député libéral Bouvier), il a été assez vite amené à devoir se défendre en constituant symboliquement un livre blanc. Cette contrainte, qui a pu être paralysante à certains moments, s'est aussi révélée une chance, obligeant les acteurs de l'école à réfléchir à leur projet pédagogique et à l'argumenter en se référant à ce qui se passait à l'extérieur du canton. D'où la résurgence d'un projet de tronc commun à visée démocratisante s'inspirant de ce qui s'expérimentait ou se discutait dans d'autres pays européens.

Enfin, la présence dans le corps enseignant d'une importante proportion de personnes (des suppléants, notamment) n'ayant pas suivi le cursus habituel du maître secondaire, a favorisé une certaine décentration par rapport aux formes classiques et

[53] Dans les premières années du CO, des épreuves communes au CO et aux écoles traditionnelles des mêmes degrés ont été élaborées sur mandat du DIP, lequel demandait (nous citons de mémoire) de « vérifier que les résultats du CO étaient au moins aussi bons *[sic]* que ceux des autres écoles parallèles ».

antérieures de différenciation. Le discours antérieur, de tendance conservatrice, de l'Union du corps enseignant (UCESG) et de l'Association des maîtres du collège (AMC) n'a ainsi guère trouvé d'écho ou de relais importants à l'intérieur de l'institution. Pendant cette période, le CO a bénéficié du dynamisme d'un corps enseignant parfois inexpérimenté, mais qui était capable de porter un regard neuf sur une école en rénovation.

En guise de coda

« La vraie réforme reste à faire » (François et Schwed, 1971, p. 108). Cette évaluation, qui termine la citation figurant en exergue à ce chapitre, paraîtra pessimiste aux acteurs de cette époque, de même peut-être que l'image que nous en avons donnée ici même. Le lecteur aura toutefois saisi à travers cette description que le CO a bel et bien rempli sa mission réformatrice en introduisant une structure plus souple, en favorisant les réorientations et en donnant ainsi aux élèves quelques chances supplémentaires par rapport au système antérieur. Ses innovations sur le plan pédagogique n'ont pas été négligeables non plus à une époque où la pénurie de maîtres et les problèmes matériels d'organisation auraient pu induire dans ce domaine un certain conservatisme. Mais, à nos yeux, le mérite majeur du CO à cette époque a été de conserver un regard critique sur son action et sur ses résultats. L'école a ainsi pris conscience que « toute réforme scolaire reste toujours à faire ».

Références bibliographiques et sources consultées

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang (Collection Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation).

Bain, D. (1968). *Enquête sur les dérogations accordées pour l'entrée en 7e 1966-67*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

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

Bain, D. (1974). *Analyse de quelques aspects et résultats de la réforme appliquée en 7e du collège de Budé en 1972-73*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. (1995). Homogénéité/hétérogénéité des compétences en 7e : regards, constats et interrogations. In F. Gabriel (dir.) : *« …nous on s'en fout, on est en G »* (pp. 19-38). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. (2002). Chronique d'une réforme annoncée : les avatars d'un tronc commun à Genève au XXe siècle. *Educateur*, numéro spécial, 31-37.

Bain, D., Casaïs, L. & Granchamp, A. (1981). *Evolution de la proportion de LS en 7e : analyse des dérogations, des renonciations et des notes de passage*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. & Chédanne, R.-G. (1969). *L'orientation des élèves de 7e Générale en 8e Moderne : de la validité des notes scolaires comme critères de sélection*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. & Gabriel, F. (2001). Le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois. Il était une fois le CRPP (1962-1998) : avantages et problèmes d'une recherche de proximité. In D. Bain, J. Brun, D. Hexel & J. Weiss (dir.), *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000. Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960-2000* (pp. 89-113). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1968). *Sélection scolaire et sélection sociale. Etude de la répartition des catégories socio-professionnelles dans les sections du Cycle d'orientation genevois*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. & Rastoldo, F. (1990). *Panorama du processus d'orientation-sélection au Cycle d'orientation genevois*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. & Rastoldo, F. (1991). *La seconde efficience du système scolaire et l'organisation du travail dans le cadre des établissements scolaires*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Commission « Egalité des chances » (1978). *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*. Genève : Département de l'instruction publique.

Bernstein, B. (1972). Education cannot compensate for society. In A. Cashdan et alii, *Language in education* (pp. 213-218). London, Routledge and Kegan.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances ; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin (Collection U).

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, *Revue française de sociologie*. 1966, *7*, 3, 325-347.

Cardinet, J. & Rousson, M. (1965). *Manuel de la Batterie d'aptitudes scolaires collective.* Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de psychologie.

Cardinet, J. & Rousson, M. (1967/1968). *Manuel de la Batterie d'aptitudes scolaires collective*. Berne : Huber.

CO (1963). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Département de l'instruction publique.

CO (1964). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Département de l'instruction publique.

Coradi, M., Denzler, S., Grossenbacher S. & Vanhooydonck, S. (2003). *Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik ? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtgerecht gestalten. Trendbericht*. Aarau : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interaction sociale et construction des savoirs*. Paris : Les éd. ESF / Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.

Cronbach, L. J. & Gleser, G. C. (1965). *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana : University of Illinois Press.

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

Favre, B. & Rastoldo, B. (coord.) (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence.* Genève : Service de la recherche en éducation.

François, 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. (dir.) (1995) *« …nous on s'en fout, on est en G… » : description du processus d'orientation-sélection au Cycle d'orientation de Genève*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

Girod, R. (1986) : *Evolution des revenus et mobilité sociale à Genève, 1950-1980*. Genève : Droz.

Hari, R. (1966). *Etat et devenir du Cycle d'orientation*. Genève : Cycle d'orientation (Texte dactylographié d'une conférence présentée à l'Union Famille-Ecole en mai 1966).

Hari, R. (1967). A propos des transferts. In *VIe Séminaire de Montana* (pp. 42-49). Genève : Cycle d'orientation.

Hari, R. (1968). Parents, on ne vous demande rien du tout… *CO-Parents*, *3*, Editorial.

Hexel, D. & Chédanne, R.-G. (1972). *Gallup : une enquête d'opinion auprès des parents : 2e cahier : analyse des questions ouvertes*. Genève : Cycle d'orientation.

Hexel, D. & Rastoldo, F. (1995). L'ouverture des filières . In F. Gabriel (dir.) : *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 41-51). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.

Lévy-Leboyer, Cl. (1971). *L'ambition profes - sionnelle et la mobilité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Massarenti, L. (1970). *Psychopédagogie des moins doués*. Thèse n° 28 présentée à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Rolle : Imprimerie Rod SA.

Métraux, G. (1969). *Projet de tronc commun avec options. Document de travail pour le VIIIe Séminaire de Montana*. Genève : Assistance pédagogique, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Nicole, M. (1991). *Cycles de mémoire. Chronique irrévérencieuse et véridique ou l'histoire d'une aventure pédagogique : 1962-1980*. Genève : Imprimerie Pfirter.

Paunier, D. (1968). Rapport d'activité, collège de Budé I. In Direction générale (coord.) : *Comptes rendus 1967-68* (pp. 7-10). Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Perrenoud, Ph. (1967). *Pourquoi une réforme ?* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques, Cycle d'orientation.

Perrenoud, Ph. (1968). *Aptitudes scolaires et préorientation à l'entrée du Cycle d'orientation : étude de la correspondance entre notes de 6e primaire et section d'entrée au CO, dérogations et renoncements ; rôle du milieu socio-professionnel*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Perrenoud, Ph. (1969). *A propos de suppression des normes de réorientation*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (Document interne).

Perrenoud, Ph. (1970). *Gallup : une enquête d'opinion auprès des parents : 1er cahier : analyse des questions fermées.* Genève : Cycle d'orientation.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Thèse présentée à la Faculté des SSP de l'Université de Lausanne, Genève : Droz.

Reuchlin, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je n° 121).

Reust, R. (1967). Groupe des maîtres des classes-ateliers. Rapport d'activité dans les classes-ateliers en 1966-1967. In *VIe Séminaire de Montana* (pp. 93-96). Genève : Cycle d'orientation.

Rey, F. (1995). Etapes et particularismes locaux de l'orientation. In F. Gabriel (dir.) : *« …nous on s'en fout, on est en G… »* (pp. 73-81). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Schapira, A. (1974). *Recherche sur les dérogations accordées lors des inscriptions au Cycle d'orientation en 1973*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Secrétariat du Grand Conseil (1969). *Rapport de la Commission chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation*. Genève : Chancellerie de l'Etat (12.9.1969).

Comptes rendus

Direction générale (coord.) (1968). *Comptes rendus 1967-68*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Direction générale (coord.) (1969). *Comptes rendus 1968-69*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Mémoriaux des séances du Grand Conseil

Grand Conseil (1967). *Mémorial des séances du Grand Conseil,* n° 30. Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1968). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, n° 1. Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1969). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, n° 27. Genève : Chancellerie d'Etat.

Séminaires de Montana

IIIe Séminaire du Cycle d'orientation, 22-27 juin 1964. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

IVe Séminaire de Montana, 25 juin-1 juillet 1965. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Ve Séminaire de Montana, 24-29 juin 1966. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

VIe Séminaire de Montana, 22-29 juin 1967. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

VIIe Séminaire de Montana, 22-26 juin 1968. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

VIIIe Séminaire de Montana. *De la participation*. Juin 1969. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

IXe Séminaire de Montana. *Cours à niveaux et à options*. Septembre 1970. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Annexe 3

Aperçu de la structure du CO dans les années 60 (tableau tiré de la brochure de présentation du CO aux parents, CO-DIP, 1964)

TABLEAU D'ORIENTATION

	CYCLE D'ORIENTATION			ÉCOLES SUPÉRIEURES
Age	12 / 13	14	15	16
Degré	6 / 7	8	9	10
ECOLE PRIMAIRE	LS	L	L	Collège G.: 4es C,L,S et M ESJF: 4es L,S,M et CG EC: 1re EST: 1re; Ecoles de mécan., d'horlog., d'électricité et des métiers. BAD + éc. ménagère, de métiers et apprentissages
		S	S	Collège G.: 4es S et M ESJF: 4es S, M et CG EC: 1re EST: 1re; Ecoles de mécan., d'horlog., d'électr. et des métiers, BAD + éc. ménagère, de métiers et apprentissages
	G	G	GA	Collège G.: 4e M ESJF: 4e M et CG EC: 1re EST: 1re** — éc. mécan.; éc. horlog.; éc. électr.; éc. des métiers BAD — EM — apprentissages Ecoles de métiers
			GB	EST: 1re; éc. de mécan.; éc. d'horlog.; éc. d'électricité; éc. des métiers ESJF: CG et M**; EC** BAD — éc. de métiers et apprentissages
			GC (ménag.)	EM: 3e Apprentissages
	P	P	P	Ec. des métiers (sauf horlog., mécan. et électricité) et d'horticulture Ateliers EM BAD* Apprentissages
			Ateliers	Apprentissages

* Exigences particulières (normes supérieures à la moyenne dans une ou plusieurs branches).

** Examen d'admission pour une ou plusieurs branches.

Abréviations:
BAD: Ecole des Beaux-Arts, Arts décoratifs
EC: Ecole de commerce
EM: Ecole ménagère
ESJF: Ecole supérieure de jeunes filles
EST: Ecole supérieure technique
CG: Collège de Genève

Les réformes de structure ou l'histoire immobile (1969-1989)

Dagmar Hexel

Un tronc commun sans histoires ? 1969-1978[1]

> *Avons-nous vraiment réformé l'enseignement secondaire ? Ou nous sommes-nous contentés de plaquer quelques idées nouvelles sur un système imperturbable ? Pouvons-nous aller plus loin dans la démocratisation des études […] sans modifier profondément des options essentielles, ou considérées comme telles ?*[2]

Ces interrogations constituent le point de départ d'une vaste réflexion au sein du Cycle d'orientation, après quelques années seulement d'existence de cette école. Cette réflexion, qui devait déboucher sur l'élaboration et la mise en place de ce qui sera pendant longtemps appelé la *Réforme II*, débute concrètement en septembre 1969. Deux événements ont déclenché le mouvement à ce moment précis : la disparition des classes traditionnelles auxquelles le Cycle d'orientation s'est progressivement substitué et, surtout, les conclusions de la commission parlementaire chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation (Motion Marco). Evoquant les problèmes pédagogiques de cette école, ce document fait la critique du système mis en place en 1962 sur les points suivants :

> *[…] le reproche principal que l'on peut faire au CO – que le CO se fait à lui-même – c'est de ne pas avoir pu atteindre pleinement son but premier : l'orientation. Pour mieux y tendre, tous les milieux consultés recommandent la même innovation pédagogique : l'instauration de classes non différenciées de 7e, en d'autres termes, un tronc commun.*
>
> *La commission se déclare convaincue de la sagesse d'une telle mesure sur une période d'un semestre au moins, à la condition bien entendu que la création de ces classes entraîne une transformation des méthodes d'enseignement et des programmes.*[3]

---

[1] Une partie de cette époque a été décrite par Marie-Laure François et Philippe Schwed dans une publication de la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation. CEPCO (1973). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. D'une réforme l'autre 1969-1973*. Genève : Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation, cahier n° 3.

[2] Hari, R. (1967). « Perspectives ». *CO-Informations*, *11*, p. 1.

[3] Mémorial des séances du Grand Conseil, 1969, p. 3005.

Au-delà de cette première suggestion et en vue d'améliorer l'orientation, le rapport ajoute, se référant aux propos d'un des experts entendus[4], que

> *[…] la politique scolaire suisse semblait devoir s'orienter, à plus ou moins brève échéance, vers ce que les anglo-saxons appellent la « comprehensive school », l'école polyvalente qui groupe les élèves non par sections et filières, mais par niveaux, par disciplines à option, donc par orientation individuelle. Il s'agirait de développer le système des « sets » et de substituer aux sections des classes qui s'articuleraient sur des options bien précises et graduées. […] Des combinaisons bien déterminées seraient exigées pour passer à la division supérieure. […] Nous pouvons espérer atteindre alors un véritable enseignement « à la carte » !* [5]

La réflexion sur la Réforme II prend d'abord appui sur un texte de Philippe Perrenoud intitulé *Pourquoi une réforme ?* [6] L'auteur examine pourquoi et comment une société limite l'accès aux connaissances de certaines personnes, et il postule le droit à l'éducation pour tous comme norme idéale. Se référant à l'ensemble des institutions de formation, il montre l'écart qui sépare la réalité de cette norme et énumère toute une série de causes dites contingentes, insuffisamment prises en considération mais directement ou indirectement modifiables par des décisions politiques. Parmi ces causes figurent notamment le conditionnement socio-culturel de la réussite scolaire, la conception élitaire des fonctions de l'école et l'attitude sélective et académique du corps enseignant, la surcharge des programmes, la représentation rigide des aptitudes conçues comme dispositions individuelles permanentes (ou très vite stabilisées) légitimant une sélection prématurée, l'hypothèse de non-dissociation des aptitudes spécifiques, le postulat – non démontré par l'expérience – selon lequel le groupement des élèves par niveaux homogènes serait une technique pédagogique efficace profitant aussi bien aux meilleurs qu'aux moins bons.

Où chercher les inspirations pour une réforme ? A quels modèles se référer ? La *comprehensive school* britannique à laquelle fait allusion la commission parlementaire semble assez rapidement devenir le cadre de référence pour la réforme du Cycle d'orientation[7].

---

[4] Le professeur Eugène Egger de l'Institut des sciences de l'éducation, directeur du Centre suisse d'information en matière d'enseignement et d'éducation.

[5] Mémorial des séances du Grand Conseil, *op. cit.*, p. 3006.

[6] Perrenoud, Ph. (1967). *Pourquoi une réforme ?* Genève: Cycle d'orientation / Centre de recherches psychopédagogiques.

[7] D'autres formes de restructuration de l'école moyenne, telles que la *Grundskola* suédoise et la *Gesamtschule* allemande sont examinées. En ce qui concerne la formule suédoise, caractérisée par une école unique longue (jusqu'au 9e degré), on relève *« l'absence d'authentiques classes à niveaux qui permettraient aux élèves les plus doués d'avancer à un rythme plus rapide (…). Le spectre qui est brandi (…) est évidemment celui de l'abaissement du niveau général des études »*. IXe Séminaire de Montana (1970). *Cours à niveaux et à options*. Genève: Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, p. 100.

Dans un premier temps, les réflexions vont se dérouler au niveau du Conseil de direction. Fin 1969 (le 12 et le 26 novembre), deux journées d'études rassemblent les directeurs de collèges dans un « brassage de grandes idées », faisant le bilan des avantages et des défauts de la situation existante. Progressivement, la conviction s'établit que dans l'immédiat, pour mieux répondre aux deux missions de l'école, à savoir l'amélioration de l'orientation et la démocratisation des études, on peut envisager une expérience bien définie, par exemple un enseignement à niveaux combiné avec un tronc commun de 7e. Une telle structure fournirait, au moins théoriquement, *« une réponse satisfaisante aux problèmes enregistrés en huit ans d'existence du CO. »*[8] Cette analyse critique du système en vigueur est approfondie par une commission du Conseil de direction (Commission I de la réforme) au début de l'année 1970.

A la même époque, la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO) constate avec lucidité : *« Pour l'instant, il apparaît bien qu'une prise de conscience se fait jour, relativement à un besoin de réforme. Mais que ce besoin – aussi vague que général – n'est pas aisé à discerner et à saisir. S'il existe une unanimité – ou presque – en faveur d'un changement, ce changement n'est pas pour autant défini et conçu, il s'en faut, de la même manière par tous. Et cette unanimité recouvre probablement des divergences majeures. »*[9] Cette commission propose une stratégie pour la conception et la mise en place d'une réforme passant par plusieurs étapes : définir le(s) besoin(s), fixer les objectifs et *« étudier les moyens qui permettent d'atteindre ces objectifs : méthodes, modification des structures, formation du corps enseignant, transformation et équipement des locaux scolaires, information des parents, des élèves, du public en général, etc. »*[10] La CEPCO pense aussi que les systèmes étrangers pourraient suggérer des solutions intéressantes, mais souligne la tentation de les reproduire sans tenir suffisamment compte du contexte local[11]. L'idée préconisée est alors *« d'appliquer progressivement, dans le temps et l'espace, certaines réformes en les contrôlant et en rectifiant les moyens, éventuellement même les objectifs, pour aboutir non à une réforme définitive, mais à un ajustement constant de l'école à sa vraie mission. »*[12]

Les débuts de la Réforme II

Mais les choses vont étonnamment vite. Quelques mois après la déposition du rapport de la commission chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation et l'acceptation de ces conclusions par les autorités législatives et gouvernementales, celles-ci donnent leur appui à une étude sur les possibilités de classes à niveaux et options dans la perspective d'une bonne coordination entre les différents ordres

[8] *Ibid.,* p. IV.

[9] Bureau de la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (1970). *Bulletin de la CEPCO, n° 3*, p. 1.

[10] *Ibid.*, p. 3.

[11] Ce danger avait déjà été signalé par Daniel Bain dans l'avant-propos au texte *Pourquoi une réforme ?*

[12] *Bulletin de la CEPCO, op. cit.,* p. 3.

d'enseignement. En février 1970, la Direction générale de l'enseignement secondaire et la Direction générale du Cycle d'orientation confient cette étude au directeur du collège de Budé, Jean Grosfillier[13], et au directeur du collège Rousseau, Gilbert Perret[14]. En mars, la Conférence de l'enseignement secondaire donne son accord de principe pour *« une expérimentation d'un enseignement à niveaux dans un collège du CO et un des établissements du Collège de Genève. »*[15]

Au moment où commencent les réflexions, le modèle de la nouvelle structure est déjà, jusqu'à un certain degré, déterminé et son expérimentation envisagée.

Soucieux de faire de la réforme l'affaire de toute l'école, le IXe Séminaire de Montana, qui se tient entre le 10 et le 15 septembre 1970, invite les représentants des milieux les plus divers de l'école[16] à étudier la faisabilité d'une structure à niveaux et options et les difficultés qu'une telle réalisation présenterait. Pour mieux atteindre les deux objectifs principaux du Cycle d'orientation, à savoir l'*orientation continue* et la *démocratisation des études*, le système réformé devrait correspondre aux attentes suivantes :

- reculer le moment des sélections irréversibles ;
- de par son décloisonnement (suppression des hiérarchies globales), permettre aux élèves d'avancer dans certaines disciplines au mieux de leurs possibilités ;
- stimuler les élèves grâce à un système plus souple et supprimer les inconvénients d'un échec définitif[17] ;
- faire éclater la structure hiérarchisée des sections et leur image socio-culturelle grâce à la multiplicité des carrières, donc « brouiller les cartes » ou, comme on dirait aujourd'hui, éviter les étiquetages.

[13] 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, p. 1.

[14] Le collège Rousseau est un établissement du secondaire supérieur (gymnase) qui fait suite au Cycle d'orientation. Les réflexions sur une telle réforme avaient déjà débuté sous le directeur précédent de ce collège, Werner Uhlig.

[15] Conférence de l'enseignement secondaire : séance des 10/16 mars 1970, procès-verbal. Cité par CEPCO (1973). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. D'une réforme l'autre 1969-1973*. Genève : Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation, p. 13.

[16] Conçus initialement comme des séminaires de formation des nouveaux maîtres du CO, les séminaires de Montana sont depuis 1969 réservés aux « cadres élargis » de l'école, à savoir les représentants de l'autorité scolaire du CO (Direction générale, directeurs de collèges, chefs de services spécialisés), les présidents de groupes des disciplines et les membres de la CEPCO.

[17] Il devrait par ailleurs permettre d'éviter les transferts et de supprimer les doublages.

A l'issue de ce séminaire, on peut relever un consensus sur l'instauration d'un tronc commun au 7e degré, en tout cas pour un semestre. Ce tronc commun est directement lié à la demande d'une meilleure orientation des élèves. Il est défini comme le temps minimum d'observation qu'il faut pour qu'on puisse correctement apprécier les capacités individuelles des élèves dans une discipline donnée afin de les répartir en niveaux différenciés.

Pour «l'après-tronc commun», différents types de cours sont envisagés:

- des cours obligatoires communs (qui pourraient faire l'objet de différenciations internes) pour, comme l'exprime le directeur du collège de Budé, *«sauvegarder un tronc commun qui devrait permettre de combattre, en partie du moins, l'inconvénient universellement ressenti des classes homogènes (pénalisation des élèves les plus faibles, sans que l'on puisse par ailleurs prouver que le mélange cause du tort aux meilleurs»*[18];

- des cours obligatoires de base à niveaux en 7e, dès le deuxième semestre. Ces cours se composent d'une unité d'enseignement commun à tous les élèves, le *fundamentum*, et d'un élargissement. Le nombre de niveaux est réduit à deux à ce degré pour éviter une différenciation prématurée, tant sur le plan social qu'intellectuel. Par la suite, il varie en fonction de la discipline et du degré;

- des options à niveaux[19] et des options en classe hétérogène.

De son côté, le directeur de Budé avait entrepris avec son corps enseignant l'étude des possibilités pratiques d'introduire des classes à niveaux et à options, travail qui débouchera sur une première esquisse de la structure nouvelle et des remaniements des méthodes[20]. Ce *projet de Budé*, après une série de consultations intenses à l'intérieur du collège et de multiples contacts pris à l'extérieur, reçoit l'aval du chef du Département en mars 1971 et l'expérience débute à la rentrée 1971, au 8e degré d'abord. Le début au 8e degré est justifié par deux raisons: *a)* les élèves sont connus; *b)* le nouveau système présente (de par le choix des options) des analogies avec la structure conventionnelle[21]. La suppression des sections est ainsi réalisée, cédant la place à un enseignement commun à tous les élèves en classe hétérogène accompagné de niveaux (en allemand et en mathématiques) et d'options (latin, physique-biologie, anglais, technique).

[18] IXe Séminaire de Montana, *op. cit*., p. 63.

[19] Modalité qui n'a pas été retenue par tous les groupes de discussion du séminaire.

[20] IXe Séminaire de Montana, *op. cit*., pp. 58-71.

[21] Grosfillier, *op cit.*, p. 3.

Dans une présentation à la Conférence de l'instruction publique, le directeur du collège de Budé intervient sur la répartition des disciplines entre enseignement commun, à niveaux et à options. Il justifie notamment la mise en niveaux de l'allemand et de la mathématique par l'argument *« que ces branches font appel à des aptitudes qui se différencient nettement à cet âge. »*[22] Pour les mathématiques, cette différenciation semble intimement liée à la nature de cette branche : pour l'allemand, elle résulte des caractéristiques de la méthode employée. Il relève également que l'enseignement en classe hétérogène, qui caractérise son projet, a fait l'objet d'une adaptation pédagogique importante. Il se réfère en particulier à l'apprentissage de la langue maternelle où les aspects formels seront dorénavant intégrés dans un enseignement global qui privilégiera une langue plus vivante. *« Cet effort de rénovation de l'enseignement de la langue maternelle est une tentative particulièrement significative pour briser certains conditionnements socio-culturels qui pénalisent plusieurs de nos élèves. »*[23]

Il convient de rappeler que, dès le début, une réforme des seules structures a été considérée comme insuffisante si elle ne s'accompagnait pas d'une réforme de la pédagogie. On avait à l'époque une certaine confiance dans le fait que la première pouvait entraîner la seconde, comme le montrent ces lignes du directeur général du CO, Robert Hari : *« […] l'expérience a déjà montré (depuis 1962 par exemple) que la contrainte des structures amenait des réformes de contenu ou de méthodes qui n'auraient pas été rapides, ni fonctionnelles, si elles avaient été préparées en toute quiétude. »*[24]

Dans la nouvelle structure, l'orientation (ou la sélection) des élèves sera essentiellement déterminée par le choix des – et la réussite dans les – cours à niveaux et à option. Il n'est donc pas surprenant que le Xe Séminaire de Montana soit consacré aux étapes et aux méthodes et moyens de l'orientation. Placé sous le thème *Observer pour orienter*, ce séminaire a surtout pour objectif de contribuer à la préparation de la Réforme II, plus précisément son expérimentation au 7e degré du collège de Budé. Il s'agit de partager l'information et de discuter les options primordiales (durée du tronc commun, critères du processus orientation-sélection, évaluation), la coordination des différentes instances (enseignants, directions, conseillers, etc.) et des diverses disciplines pour éviter des divergences majeures ultérieures. Force est de constater que les échanges entre les groupes de travail de Budé et le reste du CO ne se sont pas déroulés comme souhaité. D'une part, la tâche d'information s'est avérée

[22] CO (1971). *Réforme II. Classes à niveaux. Exposés du CO à la Conférence de l'Instruction publique du 17 novembre 1971.* Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, p. 10 (Exposé du directeur du collège de Budé).

[23] *Ibid.*, p. 12 (Voir aussi : Collège de Budé : une expérience d'école globale intégrée, pp. 14-15, Manuscrit, 31.8.1973).

[24] *Ibid.,* p. 7 (Exposé du directeur général du CO).

trop lourde pour les enseignants expérimentateurs ; d'autre part, l'implication du corps enseignant entier dans cette réforme n'était pas optimale. La séance finale du séminaire en esquisse une cause possible : *« Un des obstacles à la participation plus active pourrait bien être le sentiment éprouvé par certains maîtres que le choix est déjà fait, que la réforme réussira et que leur consultation est inutile. Ce sentiment doit être exprimé et le malaise qui en découle dissipé. »*[25]

Quoi qu'il en soit, à Budé l'extension de la réforme se fait en 1972, aux degrés 7 et 9 simultanément pour supprimer la coexistence de deux systèmes dans une même école. Le 7e degré se caractérise par un tronc commun d'un semestre. Au deuxième semestre sont introduits les niveaux en allemand et en mathématiques (quatre en allemand dont deux définis comme prégymnasiaux ; deux en mathématiques) et une seule option, le latin. Pour sa part, le degré 9 différencie davantage les niveaux et options déjà introduits en 8e, notamment par l'adjonction d'une cinquième option (anglais audio-visuel).

L'expérience de Budé continue à préoccuper le Cycle d'orientation. Au XIe Séminaire de Montana[26] et lors des journées d'études de Choully/Budé (24 novembre et 13 décembre 1972) se pose le problème de la gestion de l'innovation pédagogique en général, mais aussi celui du statut de l'expérience dans la recherche d'une nouvelle réforme du CO. La question est relativement simple : la réforme de Budé est-elle à considérer comme LA réforme future du CO ou comme une expérience dont on peut laisser aux autres collèges la liberté de décider de la mise en œuvre ? La Direction générale souhaite que Budé soit un *laboratoire* pour l'ensemble de l'école, mais en réalité ce collège acquiert une certaine indépendance au milieu des réflexions qui se poursuivent à propos d'une politique de réforme du CO[27].

Les journées d'études de Choully/Budé aboutissent à la formulation explicite et détaillée des objectifs de la réforme, et le CO saisit l'occasion de l'ouverture d'un nouvel établissement, les Coudriers, pour solliciter l'autorisation d'étendre l'expérience commencée à Budé, dans le désir d'assurer au collège Rousseau (qui a remplacé les sections traditionnelles par des niveaux et des options) un recrutement d'élèves issus du système rénové. Cette même année, 1972, se crée la Commission générale de la réforme (CGR). Cette commission devait favoriser une discussion large des questions relatives aux changements des structures et de la pédagogie et aussi proposer des améliorations et des aménagements à apporter à la Réforme II.

[25] Xe Séminaire de Montana (1971). *Observer pour orienter*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, p. 85.

[26] XIe Séminaire de Montana (1972). *La gestion de l'information*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

[27] Hexel, D. & Wagon, B. (1981). *Réformes et projets de réformes au Cycle d'orientation : état de la question*. Genève : Cycle d'orientation.

En juin 1974, la Direction du collège de Budé publie un premier rapport sur l'expérience couvrant la période de 1970 à 1973[28]. Ce document passe en revue les différentes formes de regroupement, cours de base en classes hétérogènes, niveaux et options, et fait état des difficultés rencontrées et des problèmes qui restent ouverts. Se fondant sur les réflexions et sur les expériences des groupes de travail par disciplines, le directeur constate :

> *Contrairement à ce que nous avions pensé initialement, la réussite ou l'échec de l'école globale intégrée*[29] *réside surtout dans la manière dont les problèmes de la classe hétérogène seront résolus.*
>
> *La classe hétérogène impose […] un changement d'attitude. Les déficits qu'elle provoque sur le plan des connaissances formelles, au moins pour les plus doués […] tendent à polariser l'attention critique. Or, l'on ne sait finalement que peu de choses sur ce sujet. […] Ce pseudo-nivellement, est-il si important, comparé au progrès général des moins doués ?*[30]

Les critiques de la classe hétérogène portent au premier chef sur le français. Le rapport justifie l'enseignement de cette discipline en classes non différenciées, le considérant même comme indispensable *« si l'on ne veut pas retomber dans une sélection, reprenant, sans l'avouer, le schéma tripartite [des sections]. »*[31]

Le tronc commun, en tant que moment précédant toute diversification, n'est pas spécifiquement abordé dans ce rapport et aucun bilan n'est fait de l'efficacité d'une telle période d'observation.

Un regard « extérieur » sur la Réforme II

L'expérience de Budé est évaluée dès son début par le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation (CRPP). Cette évaluation suit la première volée d'élèves de l'expérience tout au long de leur scolarité au CO. Les travaux sont publiés entre 1973 et 1977.

Les premiers résultats[32] portent sur le fonctionnement de la réforme au 7e degré. Se plaçant dans une perspective comparative (Réforme I/Réforme II), le travail examine d'abord les modifications par rapport à l'orientation qui aurait pu être faite sur la base des informations dont on dispose à la fin du 6e degré primaire. Sur ce point, les

[28] Grosfillier, *op. cit.*

[29] Par opposition à l'école globale additive qui est organisée en filières distinctes.

[30] Grosfillier, *op. cit.,* pp. 26-27.

[31] *Ibid*., p. 25.

[32] Bain, D. (1974). *Analyse de quelques aspects et résultats de la Réforme II (Budé 7e 1972-1973).* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

changements apportés par un premier semestre en classes non différenciées paraissent assez faibles, si l'on considère la dichotomie orientation prégymnasiale et non gymnasiale. Il fournit ensuite des éléments de réponse à d'autres questions importantes. La nouvelle structure est-elle un avantage ou un handicap pour l'élève brillant ? Aide-t-elle et encourage-t-elle l'élève moyen ou faible ? A-t-elle pour effet une intégration sociale ou les élèves se séparent-ils instinctivement en groupes suivant leur classe sociale et/ou leurs capacités scolaires ? Les élèves profitent-ils de la plus grande souplesse des structures ? Le système réformé permet-il d'atténuer l'influence du niveau social sur la réussite et l'orientation des élèves ?

Basés sur le rendement des élèves dans les deux systèmes, les résultats semblent indiquer que la Réforme II offre plus de stimulation pour les élèves moyens-faibles – sans pour autant qu'on puisse conclure que les élèves forts seraient handicapés ou découragés – alors que les sections favoriseraient les élèves doués. La disposition à collaborer dans leur travail scolaire comme dans leurs loisirs sont comparables dans les deux systèmes. Toutefois, l'hétérogénéité offre la possibilité matérielle pour que les élèves de toutes les catégories sociales et scolaires se fréquentent et collaborent, tandis que le système à sections, de par le lien qui existe entre sélection scolaire et sélection sociale, limite de telles interactions. Le système de *décloisonnement* semble fonctionner, puisqu'un nombre important d'élèves ont un profil hétérogène dans les deux disciplines à niveaux (l'allemand et les mathématiques). Par contre, l'importance des facteurs sociaux ne diminue pas. L'attribution des élèves aux différents niveaux et options est associée, comme auparavant, à l'origine sociale et ce ne sont pas les enfants d'ouvriers qui profitent du décloisonnement[33]. En conclusion, l'auteur du rapport se rallie à une remarque issue des recherches suédoises relatives aux réformes scolaires dans ce pays :

> *[…] la réforme scolaire a été une question politique, car il fut impossible de démontrer d'une manière concluante qu'un modèle de différenciation était supérieur à l'autre. Il semble, en effet, de plus en plus évident que ce n'est pas l'organisation scolaire qui influence le plus le rendement de l'élève, mais plutôt les formes d'études et d'instruction […].*[34]

La perspective d'une extension

Contrairement à l'intention initiale d'implanter le système à niveaux et options dans le troisième établissement du Cycle d'orientation qui alimente le Collège Rousseau[35], un collège, géographiquement éloigné des deux précédents, Bois-Caran, va demander l'autorisation d'adopter la nouvelle structure. En effet, le directeur et le corps

[33] *Ibid.,* pp. 84-86.

[34] Marklund 1971, cité par Bain, *ibid*., p. 87.

[35] La Direction du collège de la Golette, autre établissement du secteur de recrutement du collège Rousseau, aurait été favorable pour expérimenter la réforme, mais, ne se sentant « pas prêt », le corps enseignant n'est pas entré en matière.

enseignant de ce nouveau collège souhaitent pouvoir expérimenter le système à classes hétérogènes, niveaux et options dès l'ouverture, en 1974. Le 1er avril, le directeur général du Cycle d'orientation adresse au président du Département de l'instruction publique un rapport sur l'extension de l'expérience de réforme à Bois-Caran. Se référant aux résultats des recherches effectuées, il conclut : *« Si l'on se réfère aux objectifs définis, on ne peut que relever la supériorité du système rénové par rapport au 'traditionnel'. Supériorité dans le domaine de l'intégration sociale que l'hétérogénéité approche de plus près ; supériorité dans le cas de l'orientation que la disparition des hiérarchies dues aux sections assouplit remarquablement. »*[36] En nuançant quelque peu ses constats par des remarques sur l'imperfection du système réformé qu'il s'agit d'améliorer, notamment au niveau pédagogique et en se montrant conscient du poids que le coût d'une telle opération pourrait avoir dans la décision (on est en période de restrictions budgétaires), il conclut que *« l'extension du système rénové à un troisième collège du CO paraît justifiée. »*[37]

Le directeur de l'enseignement secondaire partage apparemment les constats du directeur général du Cycle d'orientation sur l'expérience de la Réforme II. Dans une lettre adressée au secrétaire général, il reprend en effet le constat d'un bilan globalement favorable de la Réforme II, mais en tire d'autres conclusions pour son extension. *« Les avantages du système rénové, par rapport au système traditionnel, priment les inconvénients. Ceci d'autant plus que les avantages semblent être surtout valables pour les élèves, et les inconvénients pour le corps enseignant. Cependant, il ne me paraît pas possible de conclure à ce que la supériorité d'un système scolaire, même si elle est démontrée après trois ans, implique automatiquement son extension, en tout cas dans l'immédiat. »* Parmi les questions qu'il pose, on relèvera :

- *Peut-on encore parler d'une expérience contrôlable et possible à évaluer si elle s'étend à trois collèges ?*
- *[…] la décision d'étendre progressivement le « système rénové » appartient-elle uniquement au Département ? La commission parlementaire de l'éducation, voire le Conseil d'Etat, ne doivent-ils pas être consultés ?*
- *La liaison peut-elle être assurée avec un Collège de Genève de la rive gauche, comme cela a été le cas dès l'origine de Budé et Rousseau ?*
- *Un consensus général (plus ou moins imposé par la Direction de l'enseignement secondaire dans le cas de Budé) pourrait-il se dégager cette fois-ci, à l'intérieur même de l'enseignement secondaire ?* [38]

[36] Rapport du directeur général du Cycle d'orientation au chef du Département de l'instruction publique sur l'extension de l'expérience de la réforme à Bois-Caran, avril 1974, p. 8.

[37] *Ibid.,* p. 9.

[38] Lettre du directeur de l'enseignement secondaire, Philippe Dubois, au secrétaire général, René Jottrand, 22.4.1974.

Il laisse pourtant la porte ouverte, au cas où le Département conclurait à l'impossibilité d'étendre le système rénové dès septembre 1974, à une étude ayant pour but de créer les conditions favorables à l'extension éventuelle en septembre 1975.

Il n'est pas sûr que ces conditions aient effectivement été créées, mais, à la rentrée 1975, le collège de Bois-Caran est le troisième établissement à adopter la Réforme II. Dès lors, l'idée d'une « cheminée » est abandonnée et tout élève sortant d'un collège du Cycle d'orientation réformé ou non doit pouvoir passer dans un système gymnasial réformé ou non.

La même année, la CEPCO établit un modèle de réforme, valable pour l'année en cours mais amendable et ouvert à des modifications ultérieures[39]. Dès 1976, la Direction générale met à l'ordre du jour l'extension de la Réforme II, dont il s'agit encore de mettre au point le modèle définitif, le document de référence, qui donnera des précisions sur les objectifs, les structures, les programmes et méthodes, les procédures d'orientation et d'organisation administrative du système réformé à étendre, puis à fixer les modalités d'introduction et le calendrier[40]. Le modèle élaboré va-t-il emporter, au moins dans les grandes lignes, l'adhésion de la majorité politique et de la majorité des enseignants ? Les enseignants sont-ils suffisamment (in)formés pour assurer la réforme ? L'expérience est-elle suffisamment concluante pour qu'on s'y engage ?

En dépit des nombreuses analyses déjà publiées ou en cours sur l'expérience de Budé, le bilan semble à un tel point incomplet qu'une motion déposée au Grand Conseil 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. »*[41] Le Département de l'instruction publique désigne alors un expert pour évaluer les innovations expérimentées et pour présenter des propositions quant à la suite à donner à l'expérience. Bien que les conclusions de cette expertise préconisent la généralisation de la Réforme II, considérant à la fois l'inopportunité de la coexistence de deux systèmes et l'impossibilité de passer à une pluralité de systèmes[42], les milieux directement concernés ne se montrent pas aussi favorables à cette mesure.

Au début 1977, lors du « Tour d'horizon sur la Réforme II » (journées d'études dans tous les collèges), aucun consensus ne peut être dégagé ni sur le modèle de la Réforme II ni sur son extension. La consultation du corps enseignant, lancée en avril 1978 par la Fédération des associations des maîtres du CO (FAMCO), montre que parmi les diverses modalités de différenciation proposées (différenciation dès le départ, tronc commun au premier semestre de la 7e, tronc commun sur l'ensemble de

[39] CEPCO (1975). *Réforme II – Modèle 1975.* Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

[40] CEPCO (1976). Stratégies d'extension de la *Réforme II*. Résumés des discussions (Document de travail).

[41] Motion Braun (M 4481-A du 15.1.1976). Mémorial des séances du Grand Conseil, pp. 796-798.

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

la 7e, tronc commun en 7e et 8e, école entièrement non différenciée), aucune n'est plébiscitée, bien que le tronc commun en 7e recueille un nombre confortable de suffrages[43]. Le nouveau directeur général du Cycle d'orientation, Marc Nicole, conclut alors que *« la création d'un 7e degré tronc commun est souhaitée par une majorité des enseignants mais qu'il n'y a cependant plus accord sur les structures qui doivent suivre le tronc commun, sections ou classes à niveaux et à options. »*[44]

Au même moment, et avant que la commission chargée d'examiner la motion Braun ne dépose son rapport, la motion Braun/Gillet invite le Conseil d'Etat à étudier la mise en place d'un tronc commun en 7e année du Cycle d'orientation, quelle que soit l'issue des études menées sur la réforme au Cycle d'orientation[45].

En cette même année encore, dans un « Mémorandum sur la Réforme au CO », le directeur général déclare :

> *[…] les conditions pour une extension rapide de la Réforme II, modèle 1975, ne sont pas réunies. Ni l'accord des maîtres, ni celui des directeurs de collèges ne viendraient appuyer une extension dans l'immédiat. Les réflexions et rapports de la CGR font état des mêmes difficultés. Le rapport du professeur Munari […] n'apporte pas d'éléments suffisamment positifs pour accélérer une extension. Les documents d'évaluation dans leur rigueur scientifique et leur prudence ne sont pas non plus des éléments permettant de prendre une décision.*[46]

Et il poursuit :

> *Une tendance générale porte l'opinion, tant dans les milieux spécialisés que chez les utilisateurs de l'école – les parents –, à souhaiter un tronc commun de 7e, considéré comme préalable susceptible de restructurer le Cycle d'orientation sur une base commune*[47]*, mieux en mesure de réaliser les objectifs fondamentaux d'orientation et d'égalisation des chances. Dans ces conditions, la Direction générale souhaite pouvoir, en s'appuyant sur les vœux des maîtres, des parents et des directions, en utilisant les organes en place (GCR, FAMCO, FAPECO*[48]*,*

[43] FAMCO (1978). Commission pédagogique FAMCO. Echo du questionnaire. Journal de la FAMCO, octobre 1978, 7-9. Cette enquête met également en évidence que les enseignants sont favorables à une certaine autonomie des collèges dans l'organisation des structures.

[44] Nicole, M. (1978). Note de la Direction générale. Juin 1978.

[45] Motion Braun/Gillet (M 4947 du 22.4.1978). Mémorial des séances du Grand Conseil, pp. 2385-2388.

[46] Nicole, M. (1978). Mémorandum sur la réforme au Cycle d'orientation. Direction générale du Cycle d'orientation (11.10.1978).

[47] Notons que le collège de Budé avait étendu le tronc commun au deuxième semestre du 7e degré en 1976 et le collège des Coudriers s'apprêtait à le faire à la rentrée 1978.

[48] Fédération des associations des parents d'élèves du Cycle d'orientation.

CD[49], CRPP), mettre à l'étude des propositions de tronc commun en 7e avec la structuration des degrés 8 et 9, suffisamment élaborées et harmonisées pour pouvoir constituer un tout cohérent.

La Direction générale a donc l'intention de remettre l'ouvrage sur le métier et de s'acheminer vers une réforme du CO mieux négociée.

Un tronc commun qui devient problématique (1979-1980)

Entre janvier et mars 1979, des conférences de maîtres se tiennent dans tous les collèges du Cycle d'orientation. Il apparaît à ce moment qu'il existe trop de contradictions pour se mettre d'accord sur des *« lignes d'actions susceptibles d'élaborer un projet cohérent et de nature à amorcer un processus général de réforme au Cycle d'orientation. »*[50] En revanche, une large majorité d'enseignants s'est déclarée prête à collaborer à la mise sur pied d'un tronc commun de 7e année débouchant sur des sections[51]. Cette acceptation est toutefois liée à des réserves dont la plus importante concerne les conditions de travail des maîtres, notamment la réduction du nombre d'élèves par classe et l'aménagement de postes pour l'élaboration et la mise en place du tronc commun[52].

C'est ainsi que les discussions au Cycle d'orientation se centreront sur une modification des seules structures du 7e degré[53]. Dans un premier document traitant de la généralisation du tronc commun[54], le directeur général précise que le but essentiel de ce tronc commun est de retarder la sélection et l'orientation d'une année. De ce fait, il doit être conçu comme une année supplémentaire de formation et d'instruction à la suite de l'école primaire et avant l'orientation vers des spécialisations progressives en fonction des goûts et des possibilités des élèves. Pour faire fonctionner le tronc commun, il semble indispensable de définir un *fundamentum* pour le 7e degré, de décider des modalités qui permettront l'orientation dans les sections et de suggérer les méthodes et le matériel susceptibles de faciliter son application.

[49] Conseil de direction (organe réunissant les directeurs d'établissement).

[50] Nicole, M. (1979). Remarques sur la consultation des maîtres à propos de la réforme. Direction générale du Cycle d'orientation (28.3.1979).

[51] Nicole, M. (1979). Généralisation du tronc commun. Position du problème. Direction générale du Cycle d'orientation (11.4.1979).

[52] Voir aussi : Motion relative au tronc commun de la FAMCO. *Journal de la FAMCO*, avril 1980, 14-15.

[53] En 1976, une tentative d'isoler l'introduction d'un tronc commun du problème de l'extension de la Réforme II est restée sans lendemain.

[54] Nicole, M. (1979). *Op. cit.* (11.4.1979).

Au séminaire de Mont-Pèlerin – tenu du 18 au 21 septembre 1979 – qui réunit le Conseil de direction et des responsables de différents groupements constitués de l'école[55], le tronc commun est naturellement à l'ordre du jour. Dans son introduction au séminaire, le directeur général répète que la possibilité qui reste, après examen forcément incomplet des oppositions qui rendent une unanimité difficile, est un tronc commun en 7e qui débouchera pendant au moins deux ou trois ans sur une structure à sections. Plus tard il constatera : *« Au lieu d'imposer la Réforme II, on s'engageait dans un compromis qui consistait à retenir les éléments les plus solides des deux systèmes en concurrence, pour essayer d'en faire un tout harmonieux […]. »*[56]

Un mois plus tard, le directeur général saisit la Conférence de l'instruction publique du projet de la Direction générale du Cycle d'orientation prévoyant la création de classes hétérogènes (tronc commun) en 7e année. Le projet expose les objectifs et le fonctionnement du tronc commun, les mesures d'orientation, les disciplines retenues, le début des options (toutes, le latin inclus, débuteront au 8e degré) et l'horaire ; il fixe aussi clairement les conditions d'application : 20 élèves par classe pour pouvoir assurer l'observation et le développement individuel des aptitudes et 30 heures d'enseignement pour obtenir des élèves une attention et une concentration à la mesure de leurs aptitudes. Le projet mentionne encore que la structure du tronc commun de 7e doit permettre des corrections d'orientation : *« C'est la raison pour laquelle les sections, Générale à options et niveaux, Moderne, Latine, Scientifique*[57] *seront en réalité des options qui ne devront pas être trop différenciées afin de permettre en cours de 8e le passage de l'une à l'autre. »* Le niveau atteint à la sortie du 9e degré restera inchangé. Une introduction simultanée de la réforme dans tous les collèges du Cycle d'orientation est envisagée pour assurer aux élèves une égalité de traitement et pour faciliter les passages d'un établissement à un autre[58].

Vu la complexité des problèmes posés, la Conférence de l'instruction publique charge une sous-commission de l'examen du projet. Celle-ci débute son travail en novembre. Elle entendra les représentants de différents milieux de l'école et prendra connaissance des prises de position des divers groupements constitués.

Le projet est largement discuté à l'intérieur du Cycle d'orientation. Un questionnaire émanant de la FAMCO[59] invite les enseignants à prendre position. Suite à cette consultation des maîtres, le bureau des associations de maîtres du CO adopte une

[55] Ce séminaire aussi est réservé aux « cadres élargis » de l'école.

[56] Nicole, M. (1991). *Cycle de Mémoire. Chronique irrévérencieuse et véridique ou l'histoire d'une aventure pédagogique 1962-1980*. Genève : Imprimerie Pfirter, p. 233.

[57] Ultérieurement, dans le rapport de la sous-commission désignée par la Conférence de l'instruction publique, on parlera de cinq sections, en ajoutant la section Pratique qui ne figure pas dans le projet de la Direction générale.

[58] Nicole, M. (1979). *Projet de tronc commun 7e au Cycle d'orientation*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation, p. 8. Publié ensuite dans CO-Informations, 81, octobre-novembre 1979, pp. 5-14.

[59] *Journal de la FAMCO*, janvier 1980, 7-9.

motion en trois points : la FAMCO maintient son approbation à l'introduction d'un tronc commun en 7e ; elle revendique un nombre d'élèves par classe inférieur à celui prévu par le projet, des décharges pour la formation, pour la préparation à l'introduction du tronc commun et pour la concertation (orientation des élèves, fonctionnement de la structure); elle exige encore un ré-équilibrage du poids attribué aux branches scolaires traditionnelles et aux branches d'éveil, la diminution du nombre d'heures des élèves et l'allégement des programmes des branches traditionnellement sélectives, la définition plus précise d'objectifs et de moyens pédagogiques[60].

En mai 1980, une journée d'études rassemble à nouveau Conseil de direction et responsables divers de l'école pour faire le point sur les consultations et pour examiner une série de questions encore ouvertes, notamment la grille horaire, l'orientation à la fin du 7e degré, le traitement des élèves connaissant des difficultés scolaires, la formation des maîtres[61]. On attend le feu vert des autorités pour une réalisation du tronc commun à la rentrée scolaire de septembre 1980.

Mais le verdict tombera avant. La sous-commission désignée par la Conférence de l'instruction publique, qui étudie le projet du tronc commun, publie son rapport en octobre 1980 seulement, mais elle relève en introduction que *« […] le Conseil d'Etat a clairement fait connaître sa décision de ne pas faire entrer en vigueur le nouveau projet à la rentrée de septembre 1980 [et que] aucune autre date n'a été retenue pour la mise en œuvre partielle ou totale du projet. »*[62] Le rapport fait état des divergences d'opinions dans pratiquement tous les groupes consultés (et dans la commission même) et préconise une consultation plus générale, l'instauration d'un débat entre parents, enseignants, milieux professionnels, auquel le public serait associé, ainsi qu'une réflexion plus générale sur les tâches imparties au Cycle d'orientation. La crainte d'une évolution vers une école non différenciée y apparaît nettement :

> *On ne peut dissocier le projet de 7e hétérogène au Cycle d'orientation de l'ensemble des structures du Cycle, c'est-à-dire des programmes et des exigences que l'on maintiendra ou, au contraire, que l'on réduira d'abord en 8e du Cycle d'orientation, puis en 9e. Enseignants, parents et, au-delà, la société genevoise tout entière devraient sans doute être informés sur les conséquences de l'introduction d'une 7e hétérogène et pouvoir apprécier l'évolution future pour le cas où ce ne serait finalement qu'un premier pas vers un Cycle d'orientation entièrement hétérogène.*[63]

[60] *Journal de la FAMCO*, avril 1980, 14-15.

[61] Procès-verbal des journées d'études sur le tronc commun en 7e et sa suite (21-22 mai 1980). A cette occasion, la CGR signale la faible participation du corps enseignant aux discussions qui ont eu lieu dans les établissements et fait état des réactions réservées et critiques face au projet qui s'y sont exprimées.

[62] Rapport de la sous-commission désignée par la Conférence de l'instruction publique pour étudier le projet de création de classes hétérogènes (tronc commun) en 7e du Cycle d'orientation (7 octobre 1980), p. 3.

[63] *Ibid*., p. 37.

La motion Braun concernant la réforme du Cycle d'orientation, déposée en 1976, est adoptée le 18 janvier 1980, mais sous une forme passablement remaniée dans laquelle il n'est plus question d'extension de la Réforme II. Dans sa nouvelle teneur, elle invite le Conseil d'Etat *« à présenter un rapport sur l'évolution du Cycle d'orientation et à préciser quel sera le statut futur des trois Cycles actuellement en réforme ainsi que des réformes qu'il entend introduire à court, moyen et à long terme. »*[64]

Un tronc commun... et au-delà ? (1980-1983)

L'avenir du Cycle ou la recherche d'une unité de structure

La coexistence de deux systèmes dans la même école s'avère de plus en plus difficilement défendable et un rapprochement des structures du Cycle d'orientation constitue l'objectif prioritaire du nouveau directeur général, Christian Schmid, dès la rentrée 1980. Un premier séminaire organisé à ce sujet[65] réunit un *Groupe de référence* chargé de se pencher sur l'avenir de l'école, d'examiner les motifs de changer son organisation et d'établir un projet portant sur les trois années et valable pour l'ensemble des collèges. La Direction générale est consciente du fait qu'elle lance une nouvelle tentative de modifier le Cycle d'orientation en dépit des résistances existant à l'extérieur et à l'intérieur de l'école[66] et elle explique sa démarche : *[…] la logique et la nécessité commandent de donner priorité à la définition de la structure. Elle marque les intentions, elle fixe les avenues, elle conditionne le cadre de vie.*[67]

Trois projets ressortent des travaux de ce groupe. Leur point commun est l'observation des élèves en classe hétérogène en 7e et une détermination – plus ou moins irréversible – de l'orientation en 9e. Ils se distinguent toutefois par la précision à donner à l'orientation-sélection des élèves au 8e degré. Dans un des projets (projet A), les élèves sont répartis, dès la 8e, en trois « sections » débouchant sur les trois grands secteurs de la scolarité obligatoire : études longues (maturité), études moyennes et apprentissages scolarisés (diplômes), apprentissages peu scolarisés. L'adjonction d'une classe-atelier permettrait de regrouper les quelques élèves rencontrant d'importantes difficultés d'adaptation. Le projet ne prévoit pas de perméabilité entre ces sections, mais des « boucles de récupération » favorisant des réorientations. Une pédagogie de la réussite rendra les réorientations moins nécessaires et par conséquent moins nombreuses. Les deux autres projets proposent une orientation plus progressive après le tronc commun en 7e, préférant le risque d'une orientation-sélection trop

[64] Mémorial des séances du Grand Conseil, 1980, p. 610.

[65] Le séminaire de Thoune (2-5 décembre 1980).

[66] Les opposants à une modification purement structurelle affirment que les véritables enjeux de l'enseignement résident dans les contenus et les méthodes.

[67] *Des changements ? … Pourquoi ? … Vers quoi ?* (Document de travail, 5.1.1981).

douce à celui d'une orientation-sélection hâtive et trop rapidement irréversible. L'un (projet B) suggère une filière en deux temps : au 8e degré une répartition des élèves en filières « prégymnasiale » et « préprofessionnelle », différenciées sur le plan des contenus, et au 9e degré l'introduction d'une troisième filière, médiane : l'autre (projet C) limite la différenciation à deux filières dans les degrés 8 et 9, mais prévoit l'existence de classes passerelles en 9e accueillant, sous certaines conditions, des élèves provenant de filière « prégymnasiale » qui veulent changer d'option, et de filière « préprofessionelle » qui veulent rejoindre l'autre filière. Ces projets sont présentés et débattus au Conseil de direction à peine un mois plus tard[68].

On prévoit un calendrier assez serré pour réaliser la réorganisation de l'école[69]. Le premier pas (à effectuer entre février et avril 1981) consiste à dégager avec tous les collaborateurs du Cycle d'orientation un accord sur *un* projet, sur *une* structure. Dans une note adressée à ses plus proches collaborateurs, le directeur général, craignant que les projets cristallisent trop les positions, insiste sur la nécessité *« de replacer la discussion au niveau des principes et des objectifs, de manière à réaliser un accord aussi large que possible, puis d'examiner, en fonction des lignes de force retenues, des projets qui sont le mieux susceptibles de les traduire. »*[70]

Mais le dossier prend du retard et le directeur général, dans une circulaire adressée aux maîtres et aux collaborateurs du Cycle d'orientation au mois de juin, souligne l'intérêt des projets élaborés dans le débat d'idées mais aussi les risques qu'ils comportent, notamment celui de *« cristallisation de positions alors que l'intention initiale était de rassembler »*. Il propose de reprendre le sujet à l'automne avec pour objectif *« […] de dégager ensemble les lignes de force d'un projet devant recueillir l'accord de la majorité du corps enseignant du Cycle d'orientation, afin qu'ensuite chacun ait la conviction d'accomplir un travail efficace auprès de ses élèves et de bien servir l'intérêt public. »*[71]

Pendant que le Cycle d'orientation cherche une structure unique, acceptable pour et acceptée par tous, un projet de transformation de l'école moyenne émanant du Parti socialiste genevois est diffusé[72]. Ce projet propose la disparition des degrés en faveur d'une structure globale, entièrement hétérogène, où chacun avance en fonction de son programme propre, la disparition des classes traditionnelles, un fractionnement des disciplines en segments, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative, l'ab-

[68] Journée d'études du Conseil de direction du 14 janvier 1981 au Moulin des Evaux. On y relève notamment la réintroduction, dans un des projets, d'une filière équivalente à la section Pratique au 9e degré, section qui n'existe plus depuis 1979.

[69] Dans ce calendrier, l'introduction d'un nouveau dispositif en 7e est prévue pour la rentrée 1983-1984.

[70] Note aux directeurs de la Direction générale du Cycle d'orientation (23.3.1981).

[71] Circulaire du directeur général adressée aux maîtres et aux collaborateurs du Cycle d'orientation (18.6.1981).

[72] Parti socialiste genevois (1981). *Une nouvelle école moyenne. Projet pour une transformation du Cycle d'orientation.* Genève : Parti socialiste genevois.

sence de notation. Le Cycle d'orientation ne prend officiellement pas position par rapport à ce projet[73]. Mais un autre événement se montre plus menaçant pour la réforme de l'école. Au printemps 1981 (on est en année électorale), le Parti libéral lance une initiative populaire : *L'école, notre avenir.* Les buts de cette initiative sont résumés en quatre points : affirmer que l'on va à l'école, avant toute chose, pour apprendre ; exiger le contrôle des expériences pédagogiques ; soutenir le corps enseignant perturbé par des constantes remises en question ; rétablir la confiance entre les parents et l'école publique genevoise. A côté d'un plus grand contrôle sur tout ce qui est défini dans l'initiative comme *expérience,* à savoir les modifications apportées aux structures, à la conception des programmes et des méthodes d'enseignement, le texte prévoit d'inscrire dans la loi les sections (Latine, Scientifique, Moderne, Générale et Pratique) et propose une modification assez substantielle de l'article 4, notamment de l'alinéa e, directement lié à l'objectif de démocratisation[74]. Le texte précise à ce propos que *« l'appui pédagogique doit aider l'élève en difficulté, sans porter préjudice à la qualité et au niveau de l'enseignement dans les classes. La définition actuelle 'corriger les inégalités de chance…' a permis toutes les déviations que l'on connaît. »*[75] Cette initiative est déposée, munie de 15'690 signatures, le 11 janvier 1982. Elle sera rejetée lors de la votation du 2.12.1984, deux ans après que le Cycle d'orientation eut décidé de maintenir son organisation traditionnelle en sections.

Mais pour l'heure, la restructuration du Cycle d'orientation est toujours à l'ordre du jour. Un nouveau séminaire du Conseil de direction (séminaire de Berne, 23-26 novembre 1981) s'attelle à rechercher une unité de conception et d'action pour l'école. Au terme de deux journées de discussion un accord sur une série de *lignes de force*, à première vue ni particulièrement audacieuses ni particulièrement originales, semble se dégager[76] :

- *le degré 7 est un degré d'observation*

Il comporte un seul regroupement d'élèves, sans niveaux. L'ouverture d'options et l'ouverture d'une classe spéciale destinée aux élèves rencontrant des difficultés majeures ne sont toutefois pas écartées. Des options, au nombre de trois, voire quatre, commencent au début du second semestre. L'orientation intervient en fin de 7e sur la base de critères à définir.

[73] A notre connaissance, il a été assez rapidement retiré.

[74] Loi sur l'instruction publique, article 4, alinéa e : *« [L'enseignement a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun] : de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école. »*

[75] Parti libéral (1981). *L'école, notre avenir*, Genève : Parti libéral (Initiative).

[76] Actes du séminaire de Berne (23-26 novembre 1981). Exposé du directeur général. pp. 27-28. Notons qu'on trouve déjà une structuration de ce type, en trois étapes, dans le projet du DIP de 1960.

- *le degré 8 est un degré d'orientation*

Deux types de regroupements relativement hétérogènes et perméables sont suggérés, dont un conduirait à des études longues par la voie d'options spécifiques.

- *le degré 9 est le degré de confirmation de l'orientation*

Il comporte des regroupements plus homogènes : l'enseignement dispensé aux élèves qui ne se destinent pas aux études longues devrait être adapté au niveau des contenus et des méthodes. Une divergence subsiste quant à la nature des regroupements : par classes et filières ou par disciplines et en fonction des aptitudes.

Le directeur général charge un groupe de directeurs, nommé *Groupe des six,* d'élaborer rapidement une solution acceptable pour les établissements de Réforme I et de Réforme II. En effet, pour pouvoir procéder à une consultation des maîtres et pour tenir les délais d'un rapport exigé par le Département sur l'état de la question des réformes et des projets, le Conseil de direction doit se prononcer sur une série d'aspects du projet d'un Cycle « unifié » à fin janvier 1982[77].

Le *Groupe des six* rend compte de ses réflexions début décembre 1981. Les options prises se rapprochent fortement du projet A élaboré par le *Groupe de référence* un an auparavant et mettent l'accent sur l'orientation continue des élèves. En effet, à partir d'une 7e année non différenciée avec options (latin, anglais, sciences et « technique ») dès le deuxième semestre, les élèves seraient regroupés au 8e degré dans deux filières (A et B). On prévoit même les proportions dans lesquelles la répartition devait se faire : deux tiers pour le niveau A et un tiers pour le niveau B[78]. Ce degré permettrait un nouveau démarrage de toutes les options pour retarder les échéances définitives et assurerait la perméabilité entre filières jusqu'à la fin du premier semestre. Pour le 9e degré, on prévoit trois regroupements (A, AB, B). Les proportions indicatives pour l'ensemble du Cycle d'orientation sont respectivement de 55%, 30% et 15%[79]. Ce projet sera à nouveau discuté dans plusieurs journées d'études qui se suivent à une cadence rapprochée, réunissant respectivement le Conseil de direction (22 décembre 1981), le Conseil de direction et les présidents de groupes de disciplines (12 février 1982), les équipes de direction[80] (13 janvier 1982).

[77] Un premier volet de ce rapport est annoncé pour avril 1982 ; le second devrait intégrer les résultats de la consultation du corps enseignant (Actes du séminaire de Berne, 23-26 novembre 1981, Document n° 8, Lignes de force recueillant l'accord du Conseil de direction, p. 27).

[78] Les normes d'admission dans ces deux filières (A et B) resteraient à définir.

[79] En 1981, la proportion d'élèves orientés dans les sections prégymnasiales (L, S, M) s'élève à environ deux tiers.

[80] Direction générale, membres des équipes de direction des collèges, doyens attachés à la Direction générale.

On consulte les maîtres

L'application au 7e degré du projet retenu étant annoncée pour la rentrée 1983, la consultation du corps enseignant devient urgente. Elle se fera en deux temps et donnera lieu à deux rapports de synthèse[81].

Lors d'une première journée d'études les maîtres sont invités à indiquer s'ils considèrent que le dossier est recevable en l'état. Selon les réactions recueillies, le Conseil de direction se réserve la possibilité de revenir devant les conférences des maîtres avec un dossier aménagé et complété en vue d'une seconde demi-journée d'études dans les collèges. Le but de la consultation est, entre autres, de *« régler les questions de structures afin de concentrer les énergies disponibles sur les contenus, les méthodes, l'évaluation ; dessiner une école unique, simple, aisément lisible et intelligible pour l'extérieur. »*[82] Le directeur général précise également que l'action du Cycle a été placée sous le signe des deux objectifs maintes fois rappelés, la démocratisation des études et l'orientation continue, et que ces objectifs demeurent actuels. Mais il reconnaît en même temps que l'école n'a pas démêlé les multiples sens de ces objectifs.

Le débat dans les groupes sur ce qui continue à être prudemment appelé *l'avenir du Cycle* – pour éviter toute allusion à une réforme – s'engage autour de plusieurs thèmes. Tout d'abord, la classe hétérogène au 7e degré. Elle est discutée sous l'angle de son opportunité pédagogique et de sa praticabilité. Si dans les collèges à niveaux et options, comme on pouvait l'attendre, le principe de la 7e *non différenciée* n'est pas remis en cause, l'objet reste controversé dans les collèges à sections. Les partisans de la classe hétérogène (majoritaires) se réfèrent à l'effet d'émulation des élèves forts sur les moins doués, les opposants insistent sur le nivellement par le bas. Les partisans saluent la suppression de l'étiquetage, les opposants craignent que la ségrégation entre élèves forts et faibles soit déplacée au niveau de la classe. Les premiers insistent sur l'avantage de l'orientation entièrement faite au CO (la subjectivité du maître de 6e étant corrigée par la pluralité des points de vue des enseignants du 7e degré), les seconds estiment que les conditions d'une observation et d'une orientation correctes ne sont réunies qu'à l'école primaire. Tous constatent toutefois qu'il devient de plus en plus difficile de s'opposer à la 7e hétérogène. L'hétérogénéité se rencontre déjà de façon « déguisée » dans la plupart des classes, étant donné que les enseignants primaires ne sélectionnent plus les élèves[83].

---

[81] *Avenir du Cycle d'orientation. Première demi-journée d'études des collège s. Synthèse des rapports des groupes.* Février 1982 : *Avenir du Cycle d'orientation. Deuxième demi-journée d'études des collège s. Synthèse des rapports des groupes.* Mai 1982.

[82] Conférence des maîtres et demi-journées d'études des collèges. Février 1982. Dossier remis aux enseignants, p. 2.

[83] L'unification des structures du Cycle d'orientation, qui figure en bonne place parmi les buts qui sont fixés dans le document distribué au corps enseignant, ne semble ni primordiale pour les enseignants ni présenter un caractère d'urgence.

Ils ne se trompent pas sur ce point. Depuis la dernière fois qu'ils ont été consultés à grande échelle (enquête de la FAMCO au sujet du tronc commun de 1978), le pourcentage d'élèves en section Latino-Scientifique a encore augmenté, passant de 61% à 67%. Ils n'apprécient en revanche pas correctement l'origine de cette augmentation qui n'est qu'en partie attribuable à l'inflation des notes à l'école primaire. En effet, la politique d'inscription et d'admission au Cycle d'orientation même, où les demandes de dérogation sont largement acceptées, et la disparition des «renonciations», c'est-à-dire la préférence d'un élève pour une section moins exigeante que celle à laquelle il aurait droit de par ces notes, expliquent davantage l'augmentation relevée[84].

Un accord du corps enseignant à un tronc commun de classe hétérogène en 7e est à nouveau associé à un certain nombre de conditions: la diminution du nombre d'élèves par classe, la formation des enseignants et la modification des contenus de l'enseignement. Les remarques, dans l'ensemble peu développées et peu opérationnelles, touchent d'une part à la priorité à donner aux contenus dans un projet de réforme ou à l'interaction entre structures et contenus, d'autre part à l'équilibre entre disciplines intellectuelles, manuelles, artistiques ou sportives. Tout au long de la discussion, le concept de *contenu* reste relativement vague et semble recouvrir des réalités différentes: les programmes, mais aussi les méthodes et l'évaluation. Il se définit avant tout par son opposition à *structures*[85].

Faut-il intégrer tous les élèves dans la classe hétérogène? Cette question peut sembler secondaire étant donné que les élèves en très grande difficulté scolaire, appelés élèves «X», ne représentent qu'une fraction modeste de la population scolaire. Elle a pourtant pris une place prépondérante dans les débats et, dans bien des cas, ces élèves ont été les *«véritables arbitres du débat sur l'hétérogénéité.»*[86] Elèves scolairement faibles, *en difficulté* ou élèves présentant un comportement particulièrement inadéquat, élèves *difficiles*, le traitement de ces cas-problèmes ne fait pas plus l'unanimité que tous les autres objets de la discussion. En effet, toutes les variantes sont envisagées, allant de l'intégration complète ou partielle dans la classe hétérogène à la non-admission au CO, en passant par la classe spéciale (cette dernière solution est même soutenue par les partisans de la classe hétérogène soucieux de la «protéger» en n'y mettant pas les élèves trop difficiles). Une telle classe spéciale pourrait être conçue dans une perspective de séparation: *«la classe spéciale comme moyen d'isoler les élèves-problèmes»* ou dans une perspective de réinsertion: *«la classe spéciale comme moyen de raccordement»*[87]. L'intégration des élèves «X» aux classes hétérogènes, ou les mesures visant à la restauration des situations scolaires compromises, s'accompagnent d'un discours presque euphorique sur le pouvoir réparateur de l'assistance pédagogique[88].

[84] Bain, D. (1979). Plus d'élèves prégymnasiaux en 7e: pourquoi? *CO-Informations*, *81*, 15-19.

[85] Avenir du Cycle d'orientation, février 1982, *op. cit*. p. 48.

[86] *Ibid.* p. 20.

[87] *Ibid.* pp. 25-26.

[88] *Ibid.* p. 50.

Le modèle de structure en discussion prévoit, comme seul élément de différenciation des élèves au 7e degré, trois – voire quatre – options au deuxième semestre, avec la particularité que chaque option peut être commencée ou recommencée au 8e degré. Une partie des groupes de maîtres estiment que l'introduction des options au 7e degré reviendrait à une présélection de fait et serait donc incompatible avec le principe même de l'hétérogénéité et le recul de la sélection. Ceux, plus nombreux, qui ne s'opposent pas à leur introduction en 7e soit sont favorables à l'option *essai* telle que proposée par le modèle, non sélective et non cumulative, soit plaident pour une option *travail* offrant un enseignement qui se poursuivra en 8e.

Si les enseignants admettent volontiers que l'orientation des élèves est l'affaire du Cycle d'orientation, il n'y a pas unité de vue sur ce que recouvre le terme «orientation». Deux tendances se dessinent: orientation-*sélection* et *orientation*-sélection. La première met l'accent sur une plus grande différenciation au niveau des programmes et sur la nécessité d'établir des critères précis, des normes à respecter rigoureusement, pour fonder les décisions de l'école (promotions, passages entre filières); la seconde insiste sur la nécessité de disposer de critères plus globaux qui permettraient de prendre en considération les désirs de l'élève, ses intérêts, ses facultés de comprendre et d'apprendre ainsi que son développement. La différenciation modérée en deux filières, telle qu'elle est proposée par le projet au 8e degré pour réaliser une orientation-sélection progressive, suscite toutefois des réactions contrastées. Ceux qui y sont acquis soulignent généralement aussi la nécessité de maintenir une perméabilité entre niveaux (soit par des mesures de rattrapage, soit en maintenant les programmes semblables); ceux qui s'y opposent le font pour des raisons différentes: les uns parce qu'ils craignent *une école à deux vitesses* (ils ne seraient de ce fait pas défavorables à une 8e hétérogène), les autres parce qu'ils considèrent une telle répartition comme trop sommaire (ils opteraient en faveur de trois filières)[89]. Au 9e degré, trois filières semblent relativement appropriées à la majorité des enseignants; l'acceptation de cette différenciation va généralement de pair avec celle d'une diminution de la perméabilité. Des divergences apparaissent à nouveau en ce qui concerne la détermination des acquis au terme de la scolarité obligatoire. A la définition de ces acquis comme un *fundamentum* (ensemble d'objectifs minimaux ou programme de base dont l'école devrait assurer l'acquisition solide et qui représenteraient les prérequis indispensables pour la suite de la formation) s'oppose une définition qui prend comme référence les intérêts ou les possibilités de l'élève.

Reste le problème épineux de l'adaptation des programmes à la formation ultérieure des élèves, aspect traité dans la deuxième demi-journée d'étude des collèges. Une première position exprime avant tout un souci de s'opposer à une orientation qui mettrait en cause le principe d'un enseignement de *culture générale*. Elle réclame une autonomie complète vis-à-vis des milieux professionnels et même des écoles de la division supérieure[90]. Pour bon nombre de groupes, l'enseignement au Cycle d'orien-

[89] Une 9e hétérogène n'est préconisée que par une infime minorité de groupes.

[90] Enseignement postobligatoire.

tation ne peut pas se définir comme une préparation aux débouchés immédiats de la 9e année. *« […] en particulier, on ne saurait admettre que les élèves de section Générale soient coulés dans un moule destiné à satisfaire aux exigences de l'économie. »*[91] Force est de constater que la défense de l'enseignement de culture générale fait en même temps apparaître toute la difficulté de formuler un projet éducatif qui convienne à tous les élèves de 12 à 15 ans. L'autre position reconnaît au Cycle d'orientation le rôle d'école de culture générale, mais plaide en faveur d'un enseignement progressivement spécialisé en fonction des aptitudes et du rythme d'acquisition des élèves, mais aussi en fonction des débouchés. La crise des débouchés a en effet profondément marqué le débat. Les enseignants estiment que les élèves devraient être aptes à réussir leurs examens d'entrée en apprentissage[92] avec un programme de 9e Générale correct, mais que dans la réalité un tel programme n'est pas praticable pour la majorité de ces élèves dont les attitudes et motivations s'opposent fortement aux normes scolaires. Par conséquent, il n'est pas certain qu'on puisse affirmer que la filière B du projet conduira vers les apprentissages. Un des enseignements majeurs de cette consultation semble être le constat que *« le Cycle d'orientation est malade de sa 9e Générale. »*[93]

Des réticences et le maintien du statu quo

Dans la journée d'études du Conseil de direction du 1er décembre 1982, le directeur général observe que seules deux convergences apparaissent dans les débats des maîtres : *« […] le TC* [tronc commun] *est largement admis*, *moins pour les raisons qui jusqu'ici plaidaient en sa faveur que comme conséquence de la situation de l'école primaire* ; *[et] les sections en 8e et 9e. »*[94] Il faut reconnaître, continue-t-il, que sur le plan de la structure il n'est pas possible de faire état de lignes d'organisation des trois années du Cycle réunissant un consensus du corps enseignant. Il se résout *« à prendre acte du fait que la situation ambiante n'est pas favorable au changement de structure ni même à son étude […] avec l'ensemble du corps enseignant. »*[95]

Le 6 décembre, dans une lettre adressée aux maîtres et collaborateurs du Cycle d'orientation, il déclare que *« le Cycle d'orientation, dans l'immédiat, conservera les structures qui sont les siennes depuis vingt ans pour Réforme I et dix ans pour Réforme II »*[96] et que la réflexion devrait par la suite être menée de manière décentra-

[91] Avenir du Cycle d'orientation, mai 1982, p. 17.

[92] On rappelle à ce propos que l'orientation de l'enseignement vers les formations ultérieures est une exigence inscrite dans la loi sur l'instruction publique.

[93] Avenir du Cycle d'orientation, mai 1982, p. 26.

[94] Journée d'études du Conseil de direction et des équipes de direction des collèges (1.12.1982), p. 5.

[95] *Ibid.* p. 6.

[96] Note du directeur général aux maîtres et aux collaborateurs du Cycle d'orientation (6.12.1982).

lisée et porter sur les thèmes tels que les programmes, les niveaux de sortie au terme de la 9e, la politique d'orientation, les élèves en difficulté, la 9e Générale en Réforme I et la 9e hétérogène en Réforme II, l'école comme lieu de vie.

Une réforme à l'intérieur des structures existantes (1983-1988)

La lettre qui vient d'être mentionnée marque la fin d'une ère où la réforme de l'école passait nécessairement par le changement des structures. En effet, les réflexions menées dans les années qui suivront vont chercher d'autres entrées pour adapter l'école aux exigences nouvelles. Le séminaire d'Arolla de 1983 traite des plans d'études et des programmes et – en partie en lien avec cette problématique – la journée d'études du Conseil de direction d'octobre 1984 est entièrement consacrée au problème de la 9e Générale. En 1986, le chef du Département, Dominique Föllmi, mandate un nouveau groupe de travail pour réfléchir sur le fonctionnement de l'école *« dans les limites structurelles et financières actuelles. »*[97] Comme fixé dans le mandat, le groupe aborde la question des relations entre partenaires concernés par la réflexion, la préparation des décisions pédagogiques et les modalités permettant de concrétiser plus efficacement les objectifs fixés au terme du 9e degré. Il fait une série de propositions – pistes de réflexion et de travail – concernant les actions à entreprendre : débureaucratiser, déléguer, animer, réguler, innover, décider, mémoriser. Le groupe réserve aussi une place au problème épineux des sections Générale et Pratique, comme un des dossiers prioritaires, en expliquant que *« l'école ne cristallise ses réflexions sur les élèves de Générale et de Pratique que parce que son action a, pour ces élèves-là, des implications particulièrement importantes, tant sur le plan éducatif que pour l'acquisition des connaissances, et parce qu'ils posent à elle, en tant qu'institution, des difficultés tellement aiguës qu'elle ne peut fonctionner correctement, et que les milieux extérieurs la mettent en cause sur ce terrain. »*[98]

Dans la même année, les collèges sont invités à reprendre le problème de la 9e Générale dans une optique qui rompt avec la notion de projet d'ensemble et qui accorde un espace de liberté aux écoles pour mettre en œuvre *leurs* projets. Les réalisations émanant de cette démarche introduisent, par la répartition entre cours obligatoires et options ainsi que par les types d'options offertes, une différenciation par établissement dans la formation des élèves de 9e Générale. Dans un cas, on prévoit une formation *à la carte* visant à l'épanouissement individuel de l'élève, dans l'autre une formation plus normative qui se rapproche le plus possible de la formation scolaire *traditionnelle*. L'argumentation avancée porte dans le premier cas sur la nécessité

[97] DGCO, Rapport sur le Cycle d'orientation, 1986, p. 2.

[98] *Ibid.,* p. 11. Le rapport dit ne pas vouloir proposer un xième modèle idéal de structure pour ces sections, mais précise tout de même que la question doit être abordée dans les meilleurs délais en prenant les problèmes dans leur ensemble, c'est-à-dire sans isoler a priori ces sections.

d'offrir une alternative aux élèves en difficulté, en recourant à des moyens différents de ceux qui ont été utilisés jusqu'alors avec peu de succès, dans le second sur l'inopportunité d'offrir aux élèves en difficulté des formations *au rabais,* susceptibles de les marginaliser encore davantage[99].

L'unité des structures de l'école semble bien un objectif dépassé. Dans le rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la question concernant la Réforme II du Cycle d'orientation et sur l'interpellation quant à l'avenir du CO[100], on peut lire :

> *Des analyses attentives ont montré que malgré cette dualité de structures, qui présentent des difficultés pour assurer le parallélisme constant des programmes et des évaluations, le même niveau de formation et les mêmes débouchés sont garantis à partir de l'un ou l'autre système. Aucune urgence ne pousse dans le sens d'une réunification de structures. Dans les conditions actuelles, le coût de l'entreprise serait démesuré en regard des quelques avantages que l'on pourrait en retirer. La conviction prévaut depuis quelques années que les structures ne sont pas déterminantes pour l'avenir d'un jeune […].*[101]

Dans ce sens, on souligne que la relation pédagogique et la réflexion sur les pratiques pédagogiques, l'exploitation maximale des possibilités offertes par les structures existantes, la mise à jour régulière des buts et contenus des disciplines semblent des pistes plus prometteuses pour adapter l'école aux changements de la société[102].

[99] Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9e G. Tentative de bilan 1987-1994* (p. 8). Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

[100] Interpellation de M. Jacques-Simon Eggly présentée à la session du Grand Conseil des 18 et 19 février 1982 (I 1418). « Quel avenir pour le Cycle d'orientation ? » Mémorial des séances du Grand Conseil, 1982, p. 510.

[101] 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 ? » Mémorial des séances du Grand Conseil, 1988, pp. 2707-2717. L'ensemble de ce rapport est reproduit dans *CO-informations*, *5*, 1988, 6-11.

[102] Le Service de l'enseignement initiera une réflexion sur le plan d'études au Cycle d'orientation et au début de l'année scolaire 1988-89, invitera les groupes à rédiger un texte concernant les buts et idées directrices de leur discipline.

Références bibliographiques et documents consultés

Bain, D. (1974). *Analyse de quelques aspects et résultats de la Réforme II (Budé 7e 1972-1973)*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Bain, D. (1979). Plus d'élèves prégymnasiaux en 7e : pourquoi ? *CO Informations*, *81*, 15-19.

CEPCO (1972). *Journées d'études du CO Choully (24 novembre 1972) et Budé (13 décembre 1972)*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation.

CEPCO (1973). *Le Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. D'une réforme l'autre 1969-1973*. Genève : Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation.

CEPCO. *Réforme II - Modèle 1975*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation.

CO (1971). *Réforme II. Classes à niveaux. Exposés du CO à la Conférence de l'instruction publique du 17 novembre 1971*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

DGCO (1981). *Actes du séminaire de Berne* (23-26 novembre 1981). Genève : Direction générale du Cycle d'orientation.

DGCO (1982). *Avenir du Cycle d'orientation. Première demi-journée d'études des collèges. Synthèse des rapports des groupes*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation (février 1982).

DGCO (1982). Avenir du Cycle d'orientation. *Deuxième demi-journée d'études des collèges. Synthèse des rapports des groupes*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation (mai 1982).

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

DIP (1980). *Rapport de la sous-commission désignée par la Conférence de l'instruction publique pour étudier le projet de création de classes hétérogènes (tronc commun) en 7e du Cycle d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique (7 octobre 1980).

FAMCO (1977). *Réflexions sur l'école et la Réforme II*. Genève : Commission pédagogique de la Fédération des associations des maîtres du Cycle d'orientation.

FAMCO (1978). Commission pédagogique FAMCO. Echo du questionnaire. *Journal de la FAMCO*, octobre, 7-9.

FAMCO (1980). *Journal de la FAMCO*, janvier, 7-9.

FAMCO (1980). *Journal de la FAMCO*, avril, 14-15.

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.

Hari, R. (1967). « Perspectives ». *CO-Informations, 11*, 1-2.

Hexel, D. & Wagon, B. (1981). *Réformes et projets de réformes au Cycle d'orientation : état de la question*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9e G. Tentative de bilan 1987-1994*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

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

Nicole, M. (1978). *Projet de tronc commun 7e au Cycle d'orientation*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation. Repris dans *CO Informations* (1979), *81,* 5-14.

Nicole, M. (1991). *Cycle de Mémoire. Chronique irrévérencieuse et véridique ou l'histoire d'une aventure pédagogique 1962-1980*. Genève : Imprimerie Pfirter.

Parti socialiste genevois (1981). *Une nouvelle école moyenne. Projet pour une transformation du Cycle d'orientation*. Genève : Parti socialiste genevois.

Parti libéral (1981). *L'école, notre avenir.* Genève : Parti libéral (Initiative).

Perrenoud, Ph. (1967). *Pourquoi une réforme ?* Genève : Cycle d'orientation, Centre de recherches psychopédagogiques.

Séminaires de Montana

IXe Séminaire de Montana (1970). *Cours à niveaux et à options*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation.

Xe Séminaire de Montana (1971). *Observer pour orienter.* Genève : Direction générale du Cycle d'orientation.

XIe Séminaire de Montana (1972). *La gestion de l'information*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Mémoriaux des séances du Grand Conseil

Grand Conseil (1969). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, nº 27 (pp. 2989-3048). Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1976). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, nº 7 (pp. 796-798). Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1980). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, nº 5 (pp. 557-610). Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1980). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, nº 27 (pp. 2385-2388). Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1982). *Mémorial des séances du Grand Conseil*, nº 6 (pp. 510-513). Genève : Chancellerie d'Etat.

Grand Conseil (1988). Mémorial des séances du Grand Conseil, nº 20 (pp. 2702-2717). Genève : Chancellerie d'Etat.

Les divers notes, lettres, procès-verbaux et autres documents internes consultés et indiqués en note se trouvent dans les archives du Cycle d'orientation.

Des réformes structurelles aux réformes pédagogiques : déclinaisons sur la formation équilibrée des élèves (1989-1999)

François Rastoldo

Les questions du mode de regroupement des élèves au Cycle d'orientation et des processus de différenciation ou d'intégration des élèves dans les différentes filières d'enseignement sont, nous l'avons vu dans les parties précédentes, récurrentes. Tout au long de la vie du CO ce débat est resté ouvert, animé et, à certaines époques, il est parvenu à l'avant-scène des préoccupations de cette école, engendrant des réformes ou dans d'autres cas un maintien du statu quo.

Pour saisir la manière dont ces questions ont été traitées au cours des années 90, il faut se plonger dans l'analyse du mouvement de rénovation (de réforme ?) qui a mobilisé un grand nombre d'acteurs de l'école depuis 1989, autour de la notion de la *Formation équilibrée des élèves* (FEE). Cette dynamique d'innovation, bien qu'elle ait connu différents noms depuis sa création et de nombreux avatars, possède une logique interne suffisamment forte pour être appréhendée comme un unique mouvement de transformation.

Durant cette période, c'est à l'intérieur de cette dynamique que se sont cristallisés la plupart des débats relatifs aux structures scolaires, aux innovations pédagogiques et aux transformations des conditions de travail des élèves. En outre, ce processus de « réflexions-innovations » a influencé durablement non seulement la nature des innovations (ce qu'il faut changer) au CO, mais aussi leur forme (dans quel cadre conduire ces changements). Nous allons relever de cette « tranche de vie du CO » les aspects qui touchent de près à la question de l'*hétérogénéité-différenciation*. En d'autres termes, il s'agit de suivre la question des structures du Cycle d'orientation telle qu'elle se développe à cette époque dans l'école.

L'approche sera chronologique, découpée en trois étapes[1] symbolisées par les documents du CO les plus représentatifs de chacune d'elles :

- les actes du séminaire des Diablerets et les objectifs d'une rénovation (1989 à 1994) ;
- les *lignes de force* pour un projet global du Cycle d'orientation (1994 à 1996) ;
- les *six priorités* pour le Cycle d'orientation (1996 à 1999).

[1] Les références bibliographiques suivent cette organisation en trois étapes.

Cette analyse de l'état du débat au CO sur l'*hétérogénéité-différenciation* se base essentiellement sur des documents produits par cette institution. La réflexion a bien entendu été influencée par des références externes (recherches diverses, interventions de conférenciers extérieurs, prises de positions multiples concernant la politique de l'éducation, le rôle et le fonctionnement du secondaire I), et plus largement par le positionnement idéologique et politique des différents acteurs de l'école. Cependant, comme déjà annoncé, nous prenons le parti de centrer nos investigations sur ce que le Cycle d'orientation dit de lui-même et de son évolution. Nous avons retenu les prises de position qui possèdent une certaine officialité, c'est-à-dire qui ont fait l'objet de documents et de réflexions engageant l'ensemble de l'institution et qui ont été reconnus et largement discutés par celle-ci (sans que cela signifie que tous ces documents ont fait l'objet d'une acceptation consensuelle). Nous pensons ainsi donner une image globale de l'état des réflexions relatives aux conditions d'organisation des regroupements d'élèves durant cette période d'innovation, mais sans entrer dans le détail des débats sectoriels et/ou locaux qui furent nombreux.

Première étape: 1989-1994

Le séminaire des Diablerets

Du 20 au 22 novembre 1989, le Cycle d'orientation a organisé aux Diablerets un séminaire interne qui réunissait environ 80 personnes représentant l'ensemble des instances de l'école, à savoir: la Direction générale du Cycle d'orientation, les équipes de direction des collèges du CO, les enseignants (par l'intermédiaire des groupes de disciplines), le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation, les conseillers d'orientation et les conseillers sociaux. En outre, des intervenants externes ont été invités à exposer leurs analyses, leurs propositions et à participer aux différents débats.

Ce séminaire avait pour thème la *Formation équilibrée des élèves* et était organisé autour de quelques questions-clés:

- Comment faire évoluer le curriculum des élèves afin qu'il corresponde au mieux aux connaissances que ces derniers devront impérativement maîtriser pour s'insérer dans la société d'aujourd'hui (et de demain)?

- Comment éviter chez les élèves l'accumulation de connaissances peu reliées entre elles et favoriser l'acquisition d'un bagage scolaire qui ait un sens global?

- Quelle culture générale une école du secondaire I doit-elle proposer à *tous* les élèves?

- Comment tendre davantage vers une réduction de l'inégalité des chances devant la formation?

La problématique était particulièrement large et l'objectif n'était pas d'apporter directement des réponses à ces questions. Il s'agissait de relancer les réflexions autour du *projet pédagogique global* de l'école, de ses finalités et de la cohérence entre les différents domaines d'enseignement, ainsi que d'initier un large mouvement de rénovation pour les années à venir, en centrant les débats autour d'une *offre d'enseignement cohérente, concertée et réfléchie* pour les élèves du Cycle d'orientation.

Les éléments déclencheurs

La nécessité de lancer un mouvement de rénovation résulte de la mise en commun d'une série d'éléments qui poussaient l'institution à engager une réflexion globale. Quatre éléments déclencheurs apparaissent ici :

1. La publication par le chef du Département de l'instruction publique d'un texte intitulé *L'an 2000, c'est demain*[2]. Ce document détaille les cinq thèmes qui constituent le cadre général dans lequel doivent s'inscrire les actions du Département de l'instruction publique pour la législature 1989-1993. Ces thèmes sont :

   – démocratiser l'accès à la connaissance ;
   – éduquer pour une société pluraliste ;
   – retrouver l'unité de la culture générale ;
   – diversifier les formes d'accès au savoir ;
   – vivifier le fonctionnement du système scolaire.

   C'est principalement en référence au troisième thème que les réflexions du séminaire des Diablerets seront liées à ce programme de changement.

2. Depuis plusieurs années des expériences étaient menées dans les établissements du CO concernant les classes de 9e Générale[3]. L'objectif était de proposer des aménagements pédagogiques susceptibles de soutenir les apprentissages et les orientations des élèves du CO en difficultés scolaires. Ces projets de collèges, diversifiés, soulevaient des problématiques de portée générale intéressant l'ensemble de l'école.

3. Dès 1987, le CO souhaite inclure dans la grille horaire des élèves de 7e un cours d'informatique. Comme il n'était pas envisagé d'ajouter simplement une heure d'enseignement à l'horaire de l'élève, la question s'est rapidement posée de savoir à la place de quel autre enseignement introduire cette nouvelle discipline.

[2] Föllmi, D. (1989). *L'an 2000, c'est demain. Où va l'école genevoise ?* Genève : Département de l'instruction publique.

[3] Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9e G, tentative de bilan.* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Devant l'impossibilité de régler «administrativement» cette question, il a été décidé de mener une réflexion globale sur la composition et la cohérence de la grille horaire des élèves du CO.

4. De nombreux directeurs, doyens et enseignants éprouvaient *un sentiment d'insatisfaction voire de malaise face à une école figée, bloquée depuis plusieurs années*[4]. La réflexion sur la *Formation équilibrée des élèves* représentait un moyen pour mobiliser à nouveau les différents acteurs de l'école autour d'un projet pédagogique commun, de remettre l'école en mouvement pour qu'elle reste en phase avec l'évolution de la société.

Ces éléments déclencheurs montrent les principales préoccupations de l'institution à ce moment-charnière. Il s'agit pour elle de retrouver le sens global de la formation à donner aux adolescents, au-delà de l'inventaire des cours de la grille horaire des élèves, de s'adapter à l'évolution des connaissances (l'exemple de l'informatique est symptomatique à cet égard), de promouvoir une cohérence pédagogique interne et de définir des conditions d'enseignement permettant à tous les élèves, y compris ceux qui ont été marqués par des difficultés scolaires antérieures, de conduire des apprentissages reconnus et valorisés.

La question des structures

A ce stade du processus d'innovation, les questions liées au mode de regroupement des élèves dans les différentes filières du CO ne sont pas abordées. La volonté affichée est de ne pas entrer dans une dynamique de changement en s'attaquant aux structures scolaires. Maurice Bettens, directeur du Service de l'enseignement à la Direction générale du Cycle d'orientation, le souligne nettement dans son introduction au séminaire des Diablerets.

> *C'est un grand débat d'un type nouveau que le Cycle d'orientation ouvre aujourd'hui. Pendant longtemps, notre école a centré sa réflexion sur des problèmes d'aménagements ou de réformes de structures, lorsque, par exemple, elle décida la création de la section Moderne, qu'elle ouvrit des collèges à niveaux et options, ou qu'elle envisagea un tronc commun en 7e année dans les collèges à sections. Jusqu'ici, elle ne s'est quasiment jamais attelée à la tâche de mieux définir un projet de formation globale de l'élève.*[5]

[4] Commission printemps (1990a). *Réflexions sur la formation équilibrée des élèves*, p. 2 (Document interne).

[5] La formation équilibrée des élèves (1990). *CO-Informations*, *1*, p. 16.

Cependant, dès ce moment, certains thèmes de travail apparaissent, certains principes sont adoptés (différenciation et individualisation de l'enseignement, meilleure participation des élèves au travail en classe, soutiens aux élèves en difficultés, volonté de poursuivre la démocratisation des études, etc.) qui, lorsqu'ils seront opérationnalisés dans des projets d'innovation, nécessiteront, selon leurs auteurs, de revoir les modalités de regroupement des élèves, qu'il s'agisse des classes, des sections, des niveaux ou des options.

L'exposé que Philippe Perrenoud, du Service de la recherche sociologique du DIP, fait à cette occasion, montre que les réformes structurelles sont à la fois la conséquence et l'encadrement nécessaire des réformes pédagogiques. A propos de la lutte contre les inégalités, il définit trois stades de changement : le premier qui se préoccupe des conditions d'accès à l'école (relativement garanties à Genève), le deuxième qui définit les structures de l'école moyenne (école intégrée, orientation plus tardive et réversible) et le troisième qui *« s'intéresse au cœur du processus de la fabrication de l'échec, à savoir la différenciation de l'enseignement. »* Cependant, ce troisième stade *pédagogique* conduit *« à bouleverser radicalement l'organisation de l'enseignement, à casser les degrés et les filières, à faire de l'individualisation la règle […]. »*[6]

Par la suite, dans un document qui eut un écho important dans les groupes de réflexion et d'innovation du CO, ce même chercheur invite les acteurs de l'école à élaborer ce qu'il nomme un *« changement du troisième type. »*[7] Selon lui, les changements du premier type sont les réformes de structures (par exemple la création du CO), ceux du deuxième type relèvent de la refonte des programmes disciplinaires et se sont déroulés souvent parallèlement aux réformes de structures (introduction de nouvelles disciplines ou de nouveaux plans d'étude par exemple). Les changements du troisième type *« consistent à mettre enfin l'accent, ouvertement et institutionnellement, sur ce que vivent les élèves et les maîtres au jour le jour, dans les classes et les établissements. »*[8] Cette prise de position a durablement marqué les travaux des commissions de la FEE et les projets d'innovation qui en furent issus. Si, durant les dix années qui suivirent, des projets d'établissements ou des projets globaux proposaient des modifications dans les modes de regroupement des élèves (sous des formes variées, nous le verrons), l'objectif premier de ces modifications structurelles était toujours, plus ou moins explicitement, de transformer les conditions de travail en classe des élèves et des enseignants afin de permettre et de promouvoir une relation d'apprentissage renouvelée (centrée sur une plus grande activité des élèves et un accroissement des échanges en classe, tant entre élèves et enseignants qu'entre les élèves eux-mêmes).

---

[6] *Ibid.* p. 63.

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

[8] *Ibid*. p. 18.

La structure de réflexion et de gestion de la *Formation équilibrée des élèves*

A l'issue du séminaire des Diablerets, une structure de réflexion et de gestion est mise en place pour opérationnaliser ce programme de changement. Entre les premières propositions et sa forme finale, cette structure est fortement transformée et ces modifications influenceront la quasi-totalité des projets d'innovation pour les années à venir. La dynamique de changement passe d'une recherche d'un *projet global* pour l'ensemble du Cycle d'orientation à l'élaboration de *projets d'établissements*, différenciés selon les collèges du CO et s'inscrivant dans un cadre général relativement souple et peu défini a priori.

Dans un premier temps, suivant une proposition de Michael Huberman[9], la structure d'innovation se concentrait autour d'un *Groupe projet* fortement ancré dans la Direction générale du Cycle d'orientation. Ce groupe était chargé d'élaborer un projet et disposait de relais dans les différents établissements, relais dont le rôle était essentiellement de transmettre et de réagir à l'information. Après plusieurs séances de concertation, les enseignants ont clairement souhaité ne pas être réduits au rôle de «courroie de transmission» et de «chambre d'écho» et ont réclamé un rôle moteur dans la constitution du projet. La structure fut alors largement décentralisée en instaurant le collège *«comme lieu privilégié de la réflexion sur la formation équilibrée des élèves.»*[10]

Dès lors, l'essentiel du travail s'est déroulé dans le cadre de groupes d'innovation dans les collèges, fédérés et coordonnés dans un *Groupe de coordination* représentatif des directions et des enseignants de chaque établissement, le *Groupe projet* ayant une tâche d'encadrement et de définition large de l'ensemble de l'opération. Sans entrer dans les détails, nous pouvons retenir d'une part le renversement durable d'une dynamique qui postulait un projet unique pour le Cycle d'orientation vers une dynamique de projets d'établissements différenciés, d'autre part la création d'une dynamique d'innovation aux structures très participatives qui appelait l'ensemble des collaborateurs du CO à rejoindre ce mouvement.

Cependant, si les établissements ont été invités à élaborer des projets et à en faire l'expérimentation, la question de la pérennité de la différenciation des établissements ou, au contraire, de la généralisation d'un nouveau modèle de fonctionnement n'a jamais été réellement tranchée. En fait, la marge d'autonomie des établissements du CO en termes d'organisation de la scolarité des élèves est toujours restée floue, oscillant entre une volonté de laisser les différents établissements gérer leurs innovations selon leur génie propre et une volonté de maintenir une cohérence forte à l'ensemble du CO.

Par ailleurs, l'idée d'élaborer des projets d'établissements résultait aussi de l'impression qu'à une échelle réduite, des consensus seraient plus faciles à trouver. Dans les

[9] Huberman, M. (1990). Stratégie de concertation. *CO-Informations*, *8*, 85-93.

[10] Commission Printemps (1990b). Journée d'étude de Cartigny. *CO-Informations, 3,* p. 14.

faits, l'élaboration de projets d'établissements a montré qu'à l'intérieur de chaque collège coexistaient toutes les positions qui se retrouvent dans l'ensemble de l'institution. Ce qui constituait probablement une garantie de cohérence de l'école mais ne facilitait pas les accords internes.

Les travaux des commissions *Formation équilibrée des élèves*

Formalisant un cadre de réflexion relatif à la FEE, un texte présente les enjeux d'un tel débat. Il réaffirme le fait que les entrées privilégiées des réformes à venir sont la relation pédagogique qui se vit à l'intérieur de la classe et la dynamique d'apprentissage que l'école suscite chez les élèves.

> *La recherche ne porte pas prioritairement sur les modifications de structures et de programmes. Il s'agit bien :*
>
> – *de redonner un sens au travail, à la vie de l'élève et du maître et par là à l'institution entière ;*
>
> – *d'articuler la réflexion entre des théories et la réalité quotidienne vécue par les acteurs ;*
>
> – *de considérer comme fondamentale la relation pédagogique, prioritairement la relation maître-élève, mais aussi celle entre tous les partenaires de l'école ;*
>
> – *de considérer l'école comme le lieu privilégié où ces questions sont débattues et d'admettre qu'elles le soient, même au prix de l'abandon de quelques certitudes ;*
>
> – *de convaincre que la FEE est une occasion privilégiée de poser des questions fondamentales. Par exemple : Qui définit l'équilibre, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ? Où se jouent les pouvoirs ? Que recouvre l'évaluation ?*[11]

Les réformes de structures en termes d'organisation des cursus scolaires des élèves sont absentes de cette réflexion. Néanmoins, selon le même document, l'entrée «pédagogique» conduira immanquablement à aménager les conditions de travail des élèves, bien que cette affirmation soit encore faite sur un mode mineur (on ne parle pas encore de transformations structurelles).

> *La FEE nous oriente donc vers une réflexion qui va résolument dans le sens suivant :*
>
> – *Quels processus mettre en œuvre pour élaborer et réaliser un projet d'éducation ?*
>
> – *Quels types d'interactions privilégier ?*
>
> – *Quelles structures relationnelles construire pour que l'élève devienne davantage l'auteur de sa formation ?*

[11] Groupe projet (1992). Proposition de cadre de réflexion. *CO-Informations*, 5, p. 20.

> *Nous passons d'une structure donnée qui produit certains résultats, à une volonté de mettre sur pied un projet pour un individu qui induit une organisation particulière.*[12]

Parallèlement, la coordination des groupes d'innovation des collèges du CO (groupe de coordination) résume l'ensemble des activités dans les établissements dans un document intitulé les *Objectifs d'une rénovation*[13]. Cinq «chantiers» d'innovation sont définis :

1. *La place et le rôle de l'école parmi les diffuseurs de culture :* réfléchir sur la complémentarité entre les savoirs enseignés à l'école et les diverses expériences et connaissances que les élèves acquièrent par ailleurs.

2. *Les compétences fondamentales et les savoirs essentiels :* donner un sens global à l'enseignement, pour aboutir à une meilleure cohérence entre les domaines d'enseignement.

3. *La place et le rôle de l'élève dans l'école :* encourager les élèves à devenir davantage acteurs dans la vie de l'école, promouvoir une relation pédagogique basée sur l'activité de l'élève, individualiser les parcours de formation et différencier l'enseignement.

4. *L'évaluation :* redéfinir le sens de l'évaluation et permettre à l'évaluation de devenir un moyen de faire progresser les élèves.

5. *La formation des enseignants en regard de la formation équilibrée des élèves :* favoriser le travail en équipe, la pluridisciplinarité, former les enseignants à une diversité de moyens pédagogiques, etc.

C'est dans le cadre du troisième chantier qu'apparaissent pour la première fois explicitement des propositions pour changer les modalités de regroupement des élèves. Dans les propositions de projets figurent notamment la généralisation d'un système à niveaux et options, l'introduction d'un tronc commun en 7e année, l'organisation du CO en cycles d'apprentissage, une structure individualisée basée sur des unités capitalisables. Les modifications de la structure du CO ne sont pas présentées comme une réforme en soi, mais comme une des modalités possibles (nécessaire selon les auteurs de certains projets) pour instaurer le renouveau pédagogique souhaité par l'institution.

[12] *Ibid.* p. 39.

[13] Groupe de coordination (1992). Objectifs d'une rénovation. *CO-Informations*, *5*, 50-59.

Ce texte eut un certain poids dans l'école, dans la mesure où il résumait les opinions de différents groupes de réflexion réunissant à des titres divers plusieurs centaines d'acteurs du CO (les groupes de collèges comptaient dans la plupart des cas entre 5 et 20 personnes). En qualité de plate-forme commune de la rénovation, il a fait l'objet d'une votation ouverte à l'ensemble des personnels de l'école. Il fut approuvé par les trois quarts de ceux qui se sont prononcés (taux de participation d'environ 40%).

Le texte *Objectifs d'une rénovation* fournit une bonne vue d'ensemble des travaux en cours dans les différentes commissions de la FEE à cette époque : une centration essentiellement sur les finalités de l'école, le contenu des programmes d'enseignement et leur cohérence. Les débats menés autour du thème de la culture (qu'il faut transmettre, à laquelle l'élève doit avoir accès et qu'il doit maîtriser) sont significatifs à cet égard. S'ils n'induisent que peu de changements visibles dans la scolarité des élèves, ils permettent un large débat au sein des groupes d'enseignants et sont une occasion de réfléchir et probablement de modifier certaines façons d'enseigner, de même qu'ils jettent les bases d'un échange entre enseignants dans un domaine où le « chacun pour soi » est habituellement la règle. Par ailleurs, les comptes rendus des débats mettent souvent l'accent sur la nécessité éventuelle de modifier les structures scolaires, afin d'organiser l'enseignement de manière à favoriser de nouveaux modes d'apprentissage chez les élèves. Le regroupement des élèves en classes hétérogènes, s'il n'est jamais au centre des discussions, apparaît néanmoins dans la plupart des réflexions.

Les projets de collèges de cette première étape

Ces projets seront présentés ici en détail, car ils vont notablement orienter l'ensemble de la réflexion, même s'ils n'ont pas nécessairement été expérimentés.

Le premier projet d'envergure émane du collège des Voirets[14]. Il propose une refonte passablement radicale de l'organisation de l'enseignement au degré 7 qui comprend plusieurs axes :

- l'ouverture vers l'extérieur par la prise en compte des activités extra-scolaires de l'élève (principe d'unités capitalisables acquises en dehors de l'école, essentiellement dans le domaine des activités sportives, culturelles et linguistiques) ;

- des activités scolaires découpées non plus en disciplines, mais organisées selon des domaines d'activités (dispensées dans des unités de temps plus larges que les cours de 45 minutes) ;

- une pédagogie par contrats successifs individualisés, formant ainsi des cursus scolaires différenciés ;

[14] Groupe de travail sur le projet du collège des Voirets (1992). *Projet du collège des Voirets* (Document interne).

- un enseignement en groupes hétérogènes, avec la possibilité d'instaurer pour certains domaines des niveaux différenciés, complétés par une gamme d'options laissées au choix de l'élève ;

- la suppression du redoublement, remplacé par la mise sur pied d'un cycle d'apprentissage en trois ou quatre ans.

Dans ce projet, l'hétérogénéité est un élément d'une refonte de la scolarité justifié par la nécessité de donner à tous les élèves, dans le même cadre, l'enseignement de base dont chacun aura besoin pour s'intégrer dans la société de demain, quelles que soient ses difficultés scolaires, et par le fait que la différenciation s'effectuera par les différentes possibilités qu'est censé offrir le projet (choix d'options, niveaux dans certains cours, cycle en trois ou quatre ans). La rigidité des filières est opposée à un système de différenciation qui reste structurel, mais d'une souplesse plus grande et offrant davantage d'alternatives que le choix entre quatre sections.

Ce projet a grandement alimenté les débats dans les groupes de réflexion. Il a constitué une étape importante, car il était le premier à avoir un caractère aussi global. D'autre part, il questionnait aussi fortement la cohérence de l'institution dans la mesure où il engageait un seul établissement dans un changement radical. Bien qu'il n'ait pas donné lieu à une expérimentation, différents éléments ont contribué à enrichir la réflexion réformatrice au sein de cet établissement en suscitant nombre de débats tant de nature pédagogique que politique ou idéologique.

Peu après, le collège de la Florence rend public son projet[15]. Il concerne aussi le degré 7 et est articulé autour de deux changements. D'une part, une refonte de la grille horaire (réduction des cours obligatoires communs) favorisant l'interdisciplinarité et l'ouverture vers des activités extra-scolaires ; d'autre part, une structure de remédiation et d'encadrement individualisé (sous forme de contrat) donnant la possibilité à l'élève en difficulté scolaire dans sa classe de bénéficier, pour un temps donné, d'un appui individualisé dispensé par des enseignants du CO durant les heures où les autres élèves ont cours. Cette structure de remédiation devait aussi servir à préparer un transfert dans une autre section. Ce projet a été expérimenté dans certaines classes durant quelques années, ensuite le collège s'est orienté vers un projet d'évaluation formative des élèves.

Dans ce deuxième projet, il n'y a pas de référence explicite à des transformations des filières existantes, l'idée apparaît cependant de moduler le groupe-classe pour proposer des enseignements plus individualisés (dans un but ici de remédiation). Cette innovation sera reprise plus tard dans d'autres projets qui proposent de regrouper les élèves tantôt en groupes hétérogènes, tantôt en groupes de niveaux.

[15] Groupe de réflexion FEE/Florence (1993). *Projet de réforme présenté aux maîtres et collaborateurs du CO Florence* (Document interne).

Le troisième projet émane du collège des Colombières. Il est clairement orienté vers une transformation de la structure. Il postule un 7e degré composé de deux sections, une section prégymnasiale avec deux options à choisir parmi trois (latin, observation scientifique ou anglais) et une section Générale avec une seule option à choix parmi les trois mêmes (il n'est pas envisagé que les options soient données en groupes hétérogènes). L'objectif est d'assurer de meilleures orientations à la fin de la 7e, notamment pour les élèves de Générale ayant de bons résultats scolaires et qui pourraient s'orienter vers des sections Latine, Scientifique ou Moderne en connaissance de cause (en raison des options de 7e). Les initiants souhaitaient en outre «équilibrer» les trois sections prégymnasiales du CO (L, S, M) en évitant que la section Moderne accueille principalement *«des élèves médiocres (voire en échec) de 7e Latine ou de 7e Scientifique et des élèves ayant 'bien' réussi une 7e Générale.»*[16]

Ce projet n'a pas été bien accueilli par les instances de réflexion de la FEE (groupe de coordination). On lui reprochait notamment:

> *[…] de donner une réponse essentiellement structurelle à un problème de fond: celui de l'orientation, l'objectif de revalorisation de la 8e Moderne induisant un clivage accru entre prégymnasiaux et non prégymnasiaux. […] d'avoir des objectifs peu clairs; c'est un projet pragmatique dans lequel la réflexion idéologique est insuffisante; [...] le projet ne propose aucune perspective nouvelle quant à une plus grande égalité des chances scolaires.*[17]

Il n'a pas donné lieu à une expérimentation. Au moment de la concrétisation, les contraintes qu'il imposait ont suscité des oppositions majeures aussi au sein du corps enseignant de cet établissement. Seule une partie du projet a vu le jour sous la forme d'un enseignement d'anglais pour les élèves de 7e Générale.

Cet épisode fournit quelques indications sur les enjeux du débat sur l'innovation dans cette première étape, à savoir que les réformes de structures qui ne sont pas solidement «arrimées» à des projets pédagogiques sont évincées rapidement par les acteurs engagés dans la dynamique de rénovation, et que la réduction des inégalités des chances de formation constitue un pivot de l'ensemble des réflexions (ou au moins un passage nécessaire du discours sur l'innovation).

[16] Collège des Colombières (1992). *Projet d'aménagement de la 7e année* (Document interne).

[17] P.V. du groupe de coordination, séance du 31 mars 1993.

En résumé

Démarrage d'une dynamique d'innovation impliquant l'ensemble des partenaires du Cycle d'orientation, cela après le constat que l'évolution de l'école était bloquée depuis plusieurs années et que l'école n'était plus à la hauteur d'un certain nombre de nouveaux défis de l'éducation.

Centration sur des transformations de type pédagogique et didactique, recherche d'une offre de formation cohérente, concertée et réfléchie d'enseignement pour les élèves du CO. Il s'agit de viser une plus grande cohérence entre les disciplines et de faire en sorte que les élèves saisissent le sens des enseignements qui leur sont dispensés, d'augmenter la qualité des apprentissages de tous les élèves, d'intégrer dans l'école les nouvelles formes d'acquisition du savoir, de lutter contre l'échec scolaire et d'augmenter l'égalité des chances.

Volonté explicite de ne pas entrer dans la réflexion par des réformes de structures, mais de faire évoluer la relation pédagogique que vivent, quotidiennement, les élèves à l'intérieur de la classe (cohérence des disciplines, méthodes d'apprentissage, relations enseignants-élèves).

Création d'une structure de réflexion et d'innovation très participative et démocratique, favorisant la décentralisation des lieux de débat et d'expérimentation et l'émergence des projets de collèges.

Premiers projets de collèges alliant une rénovation pédagogique avec une modification des regroupements des élèves.

Deuxième étape : 1994-1996

Première version des lignes de force

En 1994, après cinq années de réflexion et de débats dans le cadre de la Formation équilibrée des élèves, la Direction générale du Cycle d'orientation élabore un projet global qui doit permettre de franchir une nouvelle étape dans la rénovation de l'école. Ce projet global propose un cadre général à l'intérieur duquel les projets d'établissements doivent s'inscrire ; il constitue un instrument de cohérence de la réforme, fédérateur des différents projets d'établissements, et vise aussi à relancer la dynamique d'innovation en ouvrant de nouvelles perspectives. En outre, il marque l'appropriation par la Direction générale de l'ensemble des réflexions et expérimentations menées dans le cadre de la FEE, élaborées essentiellement dans des groupes d'ensei-

gnants et de directions d'établissements. Il donne une légitimité supplémentaire aux modifications en cours.

> *Le dossier de la Formation équilibrée des élèves a conduit au développement réjouissant de multiples réflexions, travaux et aménagements dans notre école. J'estime nécessaire, cinq ans après son lancement, d'aller dans le sens d'un « projet global » sous forme de quelques lignes de force permettant de situer les intentions et les projets dans un cadre commun partagé qui, actuellement, fait défaut et de donner ainsi une nouvelle impulsion à l'innovation. Le texte [présentant les lignes de force] explique la volonté et le choix du moment. Il émane de la Direction générale du Cycle d'orientation et a reçu l'accord et l'appui de la Présidente du Département […].*[18]

Appui formalisé dans un avant-propos rédigé par la Présidente du Département, Martine Brunschwig Graf, qui décrit les contours généraux de ce projet global.

> *Cette simultanéité [des réformes du primaire, du CO et du secondaire postobligatoire] n'est pas le fait du hasard. Elle découle de convictions largement partagées sur une inadaptation de certaines formes de l'organisation scolaire aux nouvelles contraintes de notre société, sur la nécessité d'exploiter les récentes avancées de la pédagogie qui déplacent l'attention des caractéristiques du message du maître vers les conditions de sa réception et de son intégration par l'élève, sur le besoin d'offrir aux maîtres et aux établissements des espaces d'action plus larges répondant à leur niveau de responsabilité et à leurs aspirations de créativité.*[19]

Intitulé *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*[20], ce texte s'articule autour de trois thèmes :

1. *Développer une nouvelle conception de la formation-orientation-sélection :* se centrer sur le projet personnel de l'élève, sa mobilisation pour les apprentissages scolaires, éviter les sélections précoces et définitives, cultiver pour chaque élève une ambition élevée.

2. *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 pratiquer l'évaluation formative, favoriser les liens entre les disciplines et entre ce que fait l'élève à l'école et en dehors, jouer sur la mobilité des modes de regroupement d'élèves.

---

[18] Christian Schmid, directeur général du Cycle d'orientation, lettre d'accompagnement du texte, 12 septembre 1994.

[19] Martine Brunschwig Graf, conseillère d'Etat chargée du DIP, avant-propos aux *Lignes de force,* 1994.

[20] Direction générale du Cycle d'orientation (1994a). *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

3. *Intensifier la professionnalisation du corps enseignant en développant la formation, la culture de coopération et la concertation :* favoriser le partenariat, le travail en équipe, favoriser la réflexion et la formation pédagogique des enseignants.

Par la prise en compte d'aspects concernant la formation-orientation-sélection, la question des modalités de regroupement devient un élément clair du changement. Pour la Direction générale du Cycle d'orientation, les réformes de structures sont une condition explicite pour atteindre de nouveaux objectifs de formation.

> *La réforme des collèges à sections avec leurs remodelages successifs et la Réforme II des collèges à niveaux et options ont constitué des étapes significatives. Il serait par contre grave de ne pas tenir compte de ce qu'on sait aujourd'hui mieux évaluer : les dégâts résultant de l'identification des élèves aux niveaux et aux exigences plus faibles. Il convient de dépasser la fameuse opposition homogénéité/hétérogénéité en prêtant toutes les vertus à l'une et en décriant l'autre. Selon les moments et les situations, il peut se révéler plus judicieux et fructueux de regrouper les élèves par niveaux de force ou par ensembles hétérogènes ; on joue de la combinatoire des regroupements et l'on évite à tout prix l'identification aux niveaux faibles à très faibles. L'institution doit cultiver l'obsession de possibilités et moyens de rattrapage et la recherche obstinée des meilleurs instruments didactiques pour éviter la nécessité même de ces rattrapages.* [21]

Les réactions aux lignes de force

Ce document a suscité une large discussion au sein de l'institution. Un séminaire d'une journée a réuni les directions des établissements, le groupe de coordination de la FEE, la conférence des présidents de groupes (représentant les groupes de disciplines) et l'ensemble des services de la Direction générale du Cycle d'orientation. D'autre part tous les enseignants ont participé à des débats dans les collèges (journées d'études, commissions de collège, conseils d'école, etc.) ; enfin, tous les groupes de disciplines ont exprimé leurs opinions sur ces lignes de force.

Le dépouillement des documents issus de ces discussions permet de saisir comment ce cadre de rénovation a été perçu par les différents acteurs du CO. En effet, la plupart des textes plus ou moins officiels émanent de groupes constitués qui ont pris une position active en faveur d'une réforme. Dans les réactions qui suivent, nous pouvons observer l'opinion générale du corps enseignant, y compris des maîtres qui jusqu'alors ne s'étaient pas impliqués dans ces débats. En ce qui concerne la problématique des modalités de regroupement des élèves et particulièrement de l'introduction d'un degré hétérogène, les opinions vont du militantisme pour un abandon des filières au CO à une opposition résolue à tout assouplissement des filières existantes (voire à une volonté de les renforcer).

[21] *Ibid.* p. 7.

Il n'est pas possible d'évaluer le poids respectif de chaque idée. Cependant, nous pouvons citer les différents arguments soulevés en faveur ou, au contraire, opposés à l'introduction de réformes structurelles visant à assouplir les modalités de regroupement des élèves. Les arguments invoqués en faveur d'une plus grande souplesse des structures scolaires sont les suivants :

- ***Améliorer l'orientation***
  - Eviter une sélection trop précoce et définitive, à un moment où les projets des élèves sont encore flous. Laisser au Cycle d'orientation une période d'observation avant de déterminer un profil scolaire ; ne plus faire porter au 6e degré de l'école primaire la tâche de sélectionner les élèves pour le CO.
  - Permettre aux élèves d'essayer différentes disciplines à l'entrée au CO afin qu'ils puissent effectuer leurs choix d'orientation scolaire en connaissance de cause.
  - Proposer des parcours différenciés qui correspondent mieux à la situation scolaire, nécessairement contrastée, de la plupart des élèves ; éviter les catégorisations trop globales.
  - Proposer des modalités de différenciation moins aléatoires que l'attribution des élèves à une filière globale, inscrite de fait dans une hiérarchie.
  - Adapter la structure d'orientation en tenant compte de l'évolution des effectifs d'élèves dans les différentes sections (70% d'élèves en Latine, Scientifique et Moderne et 30% en Générale et Pratique).
  - Eviter une spécialisation des enseignants qui désignerait certains comme des enseignants de classes Générale et Pratique et d'autres comme des enseignants de classes Latine, Scientifique et Moderne, et qui conduirait ainsi à une scission de l'école.

- ***Améliorer les apprentissages***
  - Favoriser un enseignement égal pour tous, permettant à chacun d'acquérir le *fundamentum* de chaque discipline, éviter un enseignement « allégé » pour les uns et complet pour les autres.
  - Inciter (et même obliger) les enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques faisant une plus large part à la différenciation interne, à la coopération entre élèves, à l'auto-évaluation des élèves et à l'évaluation formative.
  - Eviter des classes regroupant uniquement des élèves en difficulté à l'intérieur desquelles une dynamique d'apprentissage ne peut s'instaurer.

– Favoriser un découpage de l'enseignement (y compris à l'intérieur de la dotation horaire d'une discipline) qui permet des cours communs (hétérogènes) et des cours en groupes de niveaux ou d'intérêts.

- ***Favoriser la socialisation***
  – Favoriser l'échange entre élèves de niveaux différents et la coopération dans le travail scolaire.

  – Eviter les effets «d'étiquetage» attribuant, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, une image globale de mauvais élèves à ceux qui n'ont pas fréquenté une section Latine, Scientifique ou Moderne.

Les arguments qui s'opposent à des modifications structurelles allant dans le sens de plus d'hétérogénéité des groupes d'apprenants sont les suivants[22] :

- ***Améliorer l'orientation***
  – Donner à l'élève les moyens de se situer, ne pas le laisser croire que toutes les orientations sont possibles.

  – Viser les mêmes objectifs d'acquisition pour tous les élèves est une illusion.

  – Individualiser les parcours de formation est un moyen de créer une école à plusieurs vitesses.

  – Retarder la sélection n'est pas nécessairement un avantage ; elle se fera de toute manière mais avec des pertes de temps plus importantes.

  – Occulter la sélection au CO rend plus difficile la négociation de la poursuite de la formation en école ou en apprentissage.

- ***Améliorer les apprentissages***
  – Une plus grande hétérogénéité risque d'entraîner une baisse du niveau scolaire des élèves performants.

  – L'enseignement en classe hétérogène ne pourra se faire qu'au prix d'abandon d'exigences de la part des enseignants.

[22] Les arguments des «opposants» à des modifications structurelles sont importants à saisir, car souvent ils ne sont pas exprimés dans des documents ayant une grande visibilité externe. En effet, s'il existe des groupes d'innovation, il n'existe pas (ou alors que très ponctuellement) de groupes d'opposants à telle ou telle innovation.

– Les maîtres ne sont pas formés pédagogiquement pour enseigner dans des classes hétérogènes.

– Le risque, dans une classe hétérogène, est de ne pas solliciter assez les bons élèves, qui vont perdre de l'intérêt, et de ne pas pouvoir accorder suffisamment de temps aux élèves en difficulté, qui seront laissés pour compte.

– Pour les disciplines dont l'apprentissage est fortement cumulatif, l'hétérogénéité n'est pas tenable, les écarts se creusant au fur et à mesure du déroulement du programme.

- ***Favoriser la socialisation***

  – Une structure renforçant les options et les regroupements temporaires d'élèves (souplesse structurelle) risque de faire disparaître le groupe-classe, point de repère central pour l'élève et principal lieu de socialisation.

- ***Autres arguments***

  – La structure qui introduit déjà les regroupements d'élèves hétérogènes (7e hétérogène, 8e et 9e à niveaux et options), en vigueur dans trois collèges du CO, n'a pas apporté la preuve d'un meilleur fonctionnement.

  – Les passerelles qui existent dans les collèges à sections sont suffisantes pour orienter correctement les élèves.

  – L'important est une transformation des modalités d'enseignement (approche pédagogico-didactique), les réformes de structures sont inutiles.

  – Les réflexions et propositions sur les modes de regroupement des élèves ont déjà été faites... et déjà été refusées, il n'est pas utile d'y consacrer encore du temps.

Les positions adoptées par les différents acteurs du CO lors des discussions sur les lignes de force montrent que si une cohérence semble bien apparaître dans l'ensemble de cette dynamique d'innovation (entrée par une réflexion sur les objectifs du CO, changements au niveau de la relation pédagogique et adaptations structurelles pour permettre de pérenniser ces changements), il n'en reste pas moins que tous les acteurs du CO ne sont pas unis derrière ces lignes de force. Ils ne partagent pas tous une même vision de l'évolution de l'école, particulièrement lorsqu'on touche aux structures scolaires, qui fut sans doute le point le plus largement controversé dans ce débat. Relevons d'ailleurs que les arguments avancés de part et d'autre ne sont pas particulièrement novateurs ; ils font partie du débat d'idées (et du rapport de forces) qui existe au CO depuis le début de son histoire.

En outre, tous sont d'accord pour déclarer que l'hétérogénéité doit être soumise à deux conditions : une formation spécifique pour enseigner à des groupes d'élèves hétérogènes et la diminution des effectifs des classes quand l'enseignement n'est pas donné en groupes de niveaux.

Par ailleurs, en contribution à ce débat, le groupe de coordination présente un texte portant sur la nécessité de cohérence d'une réforme globale[23]. Il souligne notamment l'importance de garantir une égalité de traitement de tous les élèves du CO quant à l'accès à la formation et aux modalités d'orientation, en développant dans tous les établissements *« la mise en place de modes de regroupements qui, à partir d'un principe d'hétérogénéité, permettent des regroupements divers, limités dans le temps, en fonction de besoins pédagogiques et un abandon des modes de regroupements d'élèves aboutissant à placer ceux-ci dans des filières de formation hiérarchisées. »*[24]

La Fédération des associations des maîtres du Cycle d'orientation (FAMCO) réagit aussi aux lignes de force. Concernant la question des modalités de regroupement des élèves, elle déclare que tout *« projet de rénovation n'est acceptable que dans la mesure où il retarde la sélection »*[25], en favorisant le travail d'orientation et de soutien aux élèves, dans un objectif de démocratisation de l'enseignement.

Journée d'étude de la commission *Evaluation équilibrée des élèves* (EEE)

Le 28 mars 1995, une commission de la Direction générale, réunissant des directeurs et des présidents de groupes de disciplines qui travaillent sur les questions d'évaluation, organise, conjointement avec le CRPP, une journée d'étude concernant le fonctionnement du processus d'orientation-sélection au Cycle d'orientation. L'objectif de cette journée est de contribuer à l'approfondissement de la première ligne de force *(Développer une nouvelle conception de la formation-orientation-sélection)*, en se référant aux travaux que le CRPP a effectués au CO au cours des années précédentes. Les documents présentés à cette journée d'études ont fait l'objet d'une publication[26].

Les travaux discutés mettent l'accent sur un certain nombre de points.

- Les effets de la catégorisation scolaire, en s'appuyant sur des travaux concernant la catégorisation sociale. Il s'agit de comprendre les logiques de différenciation et leurs effets, par exemple les effets de dévalorisation de soi pour les élèves regroupés dans des filières scolaires socialement étiquetées *filières pour élèves en difficulté*.

[23] Groupe de coordination (1994). *Principes de cohérence du Cycle d'orientation* (Document interne).

[24] *Ibid*. p. 6.

[25] FAMCO (1995). *A propos d'une rénovation de l'enseignement au Cycle d'orientation, contribution pour un débat.* FAMCO, p. 22.

[26] Gabriel, F. (dir.) (1995). *« ...nous on s'en fout, on est en G... »,* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

- Une comparaison des résultats à des tests communs d'élèves du 7e degré, en classe hétérogène ou en groupe de niveaux montre notamment que :

  – *« le tronc commun de 7e en R 2 ne semble pas avoir dans l'ensemble apporté des différences sensibles dans la distribution des performances mesurées par nos épreuves communes en fin de 7e par rapport à R 1. Il n'accroît pas de façon perceptible la discrimination entre élèves forts et faibles »* ;[27]

  – *« la pratique des barèmes des épreuves communes ne défavorise pas systématiquement les élèves faibles de classes hétérogènes, sauf ceux qui auraient été intégrés dans une classe de type Pratique. Paradoxalement, les élèves de Générale sont proportionnellement plus nombreux à être en échec que leurs camarades de classes hétérogènes ; du point de vue de l'évaluation, le regroupement des élèves les plus faibles dans une filière prétendument adaptée à leur niveau n'améliore pas le taux de réussite »* ;[28]

  – le recouvrement des performances entre les sections LS et la section G est relativement important ; entre *« un quart et un tiers des classes de G pourraient porter l'étiquette LS, moyennant certains aménagements »*.[29]

- L'évolution de la répartition des élèves dans les différentes sections du CO. Depuis sa création, cette école est passée d'un système comprenant en 7e trois filières relativement équilibrées (Latine et Scientifique 40% des élèves, Générale 40% et Pratique 20%) à un système à deux voies, une voie «normale» regroupant 70% des élèves et une voie pour les élèves en difficulté regroupant les 30% restants. Les sections Latine et Scientifique se sont donc fortement «hétérogénéisées» et la section Générale regroupe essentiellement des élèves en situation scolaire relativement précaire.

A l'issue des discussions, plusieurs pistes de réflexions sont dégagées. Elles se concentrent sur les interrogations suivantes :

- Quelles sont les finalités prioritairement visées par le processus d'orientation-sélection mis en place au CO (égalisation des chances, précision de l'orientation au seuil du postobligatoire, minimisation des réorientations durant le secondaire II, etc.) sachant que certaines sont, de fait, peu compatibles entre elles ? *« S'agit-il de donner, à l'issue de l'école obligatoire, le choix de la formation qui intéresse le plus chaque élève, les moyens au plus grand nombre d'élèves de tenter des études du plus haut niveau possible ou d'orienter le plus précisément possible les élèves dans les filières de formation où leur probabilité de succès est la plus grande, compte tenu de la conjoncture actuelle ? »*[30]

[27] *Ibid*. p. 29.

[28] *Ibid.* p. 30.

[29] *Ibid*. p. 34.

[30] *Ibid.* p. 95.

- Quelles mesures mettre en place pour soutenir les élèves en difficultés en essayant de concilier offre pédagogique adaptée et évitement de filières de relégation ? *« Les mesures visant à aider les élèves en difficultés peuvent entraîner un effet secondaire caché et indésirable : on les stigmatise comme des élèves à risque, potentiellement inaptes à divers types de formation. Il s'agit de trouver des formes de différenciation interne de l'enseignement qui minimisent ce danger. En outre, les modes de différenciation actuels tendent à écarter assez tôt des élèves de certains objectifs (ou niveaux d'objectifs) figurant pourtant dans les finalités de l'école obligatoire. Il est nécessaire de revoir l'organisation de l'enseignement de façon à retarder le plus possible certaines spécialisations qui limitent l'offre de formation pour toute une frange d'élèves. »*[31]

- Comment prendre la mesure du constat que l'école ne fonctionne pas d'une manière monolithique ? Les évolutions du processus d'orientation-sélection ont mis clairement à jour les marges de manœuvre des différents acteurs (élèves et parents, enseignants, autorités politiques et administratives), marges de manœuvre pas nécessairement concordantes et pas nécessairement en phase avec la structure un peu figée de l'école moyenne. *« L'évolution du processus d'orientation-sélection au CO n'a pas été le fait d'une réforme planifiée. Elle est la résultante des décisions individuelles des différents acteurs de l'école, en particulier des élèves et de leur famille (qui maîtrisent leurs demandes) et des enseignants (qui maîtrisent l'évaluation). »*[32]

- Comment réconcilier et faire aller de pair les transformations structurelles de l'école et ses évolutions pédagogiques ? *« Les évolutions structurelles ne peuvent à elles seules relever les défis pédagogiques imposés au CO. Cependant les évolutions pédagogiques ont peu de chance de succès si elles prennent forme dans une structure obsolète. C'est dans l'articulation entre un nouveau contrat pédagogique et l'élaboration de structures adaptées que peuvent se développer de réelles évolutions du secondaire I. »*[33]

Cette journée d'étude et la publication qui l'a suivie ont fait l'objet de larges discussions au sein de l'institution (plusieurs présentations/débats ont été organisés dans les collèges sur ces thèmes), et le débat sur les modifications des structures du CO a connu une phase très active. La Direction générale du Cycle d'orientation a en partie fait siennes certaines conclusions qui influenceront ultérieurement la seconde version des lignes de force, particulièrement l'idée que les innovations pédagogiques doivent être accompagnées de nouvelles modalités d'organisation des filières scolaires dans le sens d'une plus grande souplesse dans le mode de regroupement des élèves et d'une accentuation des moments de travail en groupe hétérogène. D'autre

[31] *Ibid*. p. 95.

[32] *Ibid.* p. 96.

[33] *Ibid.* p. 96.

part, le constat a été partagé que la structure en sections ne correspondait plus ni aux orientations effectives des élèves, ni à un découpage relativement équilibré des cohortes d'élèves en une filière aux exigences scolaires élevées, une filière aux exigences scolaires moyennes et une filière aux exigences scolaires élémentaires. Elle se compose plutôt d'une filière largement hétérogène pour la plupart des élèves (environ 70% en LSM), débouchant sur quasiment toutes les orientations possibles, et d'une filière pour les élèves en difficulté (environ 30% en GP) dont les débouchés ultérieurs sont de plus en plus réduits. La situation actuelle des collèges à sections est ainsi plus proche d'un système hétérogène couplé à une filière «quasi spécialisée» que d'une organisation en groupes de niveaux.

Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement

Dans le même temps, une commission du Service de l'enseignement composée de directeurs, d'enseignants représentant les disciplines et d'un chercheur du CRPP, rédige un document destiné à fournir des éléments à la Direction générale du Cycle d'orientation pour la réécriture de la deuxième ligne de force *(Développer une nouvelle approche de l'enseignement)*[34]. Il s'agit d'un document de travail qui pose les premiers jalons d'une réforme pédagogique devant déboucher sur une réactualisation de la grille horaire de l'élève, des plans d'étude de chacune des disciplines, des liens entre disciplines et des méthodes d'apprentissage qu'il convient de faire acquérir aux élèves du CO.

La commission énonce notamment deux postulats qui ont une incidence directe sur les réflexions relatives aux transformations des structures scolaires:

- les objectifs des plans d'étude sont les mêmes pour tous les élèves du Cycle d'orientation;
- l'école privilégie une hétérogénéité des apprenants et développe des pédagogies différenciées dans le cadre de regroupements diversifiés d'élèves et limités dans le temps. L'enseignement favorise le partage et la collaboration entre élèves.

Ces postulats dessinent la position des groupes chargés de conduire l'innovation au CO. Ils s'orientent de plus en plus vers des structures d'enseignements hétérogènes, modulées, pour des temps limités et pour certaines activités précises, par des regroupements en niveaux.

Deuxième version des lignes de force

Suite aux diverses analyses et prises de position que l'on vient de voir, la Direction générale du Cycle d'orientation propose en décembre 1995 une seconde version des

[34] Commission sur la ligne de force n° 2 (1995). *Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement,* Avant-propos (Document interne).

lignes de force. Ce document reprend l'essentiel des trois lignes de force précédentes en précisant certains aspects ou en corrigeant d'autres. Cependant, en mettant l'accent sur l'égalité des objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, il dessine une orientation plus claire des formes d'organisations scolaires nécessaires pour atteindre l'objectif. *« La fonction des regroupements ne doit pas être d'organiser une ségrégation qui ne s'avoue pas mais de répondre à des objectifs d'apprentissage. »*[35] *« L'homogène et l'hétérogène ne représentent qu'un moyen de différenciation. Il faut jouer de leur combinaison en s'interdisant d'augmenter le nombre de regroupements homogènes permanents, en s'efforçant au contraire de réduire ce nombre et de limiter ces regroupements dans le temps. »*[36]

Les trois lignes de force sont redéfinies et chacune est déclinée en différents points. Certains ont un impact sur l'organisation des structures scolaires.

1. *Développer une nouvelle conception de la formation-orientation-sélection afin que tous les élèves réussissent leur scolarité au Cycle d'orientation :*

   – axer davantage l'acte éducatif sur les activités d'apprentissage conduites par les élèves seuls ou en groupes ;

   – concevoir et organiser les modalités d'apprentissage de telle façon que les élèves soient mis en position d'acquérir les aptitudes, compétences, connaissances et savoir-faire qui sont exigés d'eux ;

   – développer les formes d'encadrement et d'animation ;

   – développer les formes d'évaluation formative et d'autoévaluation ;

   – éviter toute orientation scolaire précoce définitive en restreignant le nombre de regroupements hiérarchisés permanents (sections et niveaux) ; cultiver une ambition élevée pour chaque élève en termes de niveaux de maîtrise et s'attacher à augmenter le potentiel d'apprentissage de chacun ;

   – élargir la base des apprentissages – qui servent de référence à l'évaluation – aux compétences sociales (communication, coopération avec les autres et avec le maître) et aux aptitudes acquises en dehors de l'école ;

   – favoriser la réduction progressive des niveaux et des filières du CO par la mobilité des maîtres sur l'ensemble de ces filières et niveaux ;

[35] Direction générale du Cycle d'orientation (1995a). *Le changement au Cycle d'orientation, une vision globale, trois lignes de force*, p. 11 (Document interne).

[36] *Ibid*. p. 14.

– élaborer avec l'enseignement postobligatoire de nouveaux critères de passage vers les filières du 10e degré.

2. *Développer une nouvelle approche de l'éducation afin que les mêmes objectifs d'apprentissage soient visés par tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire :*

   – un même référentiel, en terme d'objectifs d'apprentissage, doit s'imposer à tous les élèves qui suivent le Cycle d'orientation ;

   – la nouvelle approche de l'éducation mise en œuvre doit porter sur la personnalisation des parcours et non sur la personnalisation des objectifs d'apprentissage.

3. *Intensifier la professionnalisation des enseignants en développant la formation, la culture de coopération et la concertation afin que tous les professionnels de l'école réunissent les conditions pour mettre en œuvre les lignes de force 1 et 2.*

Globalement, cette seconde version reprend l'essentiel de la première, y intègre les éléments des débats qui ont suivi et donne une orientation encore plus nette en faveur d'une organisation scolaire privilégiant l'hétérogénéité des apprenants.

Les projets de collèges de cette deuxième étape

A ce moment, de nombreuses innovations sont en préparation et/ou dans une phase d'expérimentation dans les différents établissements du CO. Elles concernent tous les aspects de la vie scolaire : la formation des enseignants, l'organisation des apprentissages, les modalités d'évaluation, les modalités de regroupements des élèves[37].

Dans plus de la moitié des établissements du CO, des projets visant à modifier plus ou moins profondément les modalités de regroupements des élèves sont à l'étude ou en cours de réalisation. Il s'agit par exemple de faire un tronc commun entre les sections G et P, d'organiser durant quelques jours des activités à thème décloisonnées impliquant la collaboration d'élèves de différentes filières, de proposer certains cours communs à des élèves de sections différentes.

Quatre projets se distinguent par leur caractère global et leur degré d'achèvement. Il s'agit des projets des collèges du Marais, de la Gradelle, de Cayla et du Foron. Seuls les projets du Marais et de la Gradelle seront alors expérimentés. Ces quatre projets prévoient la constitution de classes hétérogènes au degré 7, avec un processus de différenciation pour le français, l'allemand et les mathématiques. Cette différenciation

[37] Direction générale du Cycle d'orientation (1995b). *Impulsions pédagogiques et innovations prévues dans les collèges en 1995-1996* (Document interne).

(appelée «heures éclatées») s'entend pour une partie seulement du temps d'enseignement de ces disciplines (par exemple 2 heures sur les 6 heures hebdomadaires de français). Dans ces modules de différenciation, il est possible de faire des regroupements d'intérêts et/ou de besoins interclasses, alors que, pour le reste du temps alloué à la discipline, les élèves sont en groupes hétérogènes. Ces projets représentent une application possible du principe énoncé dans les lignes de force, à savoir *«rechercher des formes d'organisation plus souples et flexibles.»*[38] Ils mettent aussi l'accent sur des approches interdisciplinaires (en sciences et en sciences humaines par exemple), sur l'acquisition de méthodes de travail et sur la coopération entre élèves. Un sondage auprès des parents d'élèves qui ont fréquenté ce type de classes à la Gradelle tend à montrer qu'ils sont plutôt favorables à cette organisation[39]; des entretiens menés auprès des élèves de ces classes expérimentales au collège du Marais montrent, en comparaison avec ceux menés auprès d'élèves fréquentant des classes à sections, une certaine approbation de ce système ainsi qu'une meilleure collaboration entre élèves de profils différents dans les classes d'orientation[40].

Le recentrage de la présidence du Département de l'instruction publique

La Direction générale du Cycle d'orientation et les personnes actives dans le processus d'innovation de l'école sont alors clairement engagées dans une voie qui, conformément aux lignes de force, peut conduire à modifier assez largement les modalités de regroupement des élèves dans le cadre de projets d'établissements, bien que des oppositions subsistent chez certains acteurs de l'institution. Une phase de négociations avec les instances dirigeantes du DIP va recentrer les innovations au CO sur les aspects pédagogiques, essentiellement la réécriture des plans d'études (opération complexe de rénovation, issue des réflexions de la FEE et des lignes de force, menée depuis plusieurs années déjà), les modifications structurelles n'étant pas, selon ces instances, susceptibles d'améliorer la formation des élèves du Cycle d'orientation.

> *Supprimer les sections au Cycle d'orientation en affirmant vouloir ainsi préserver aussi longtemps que possible la possibilité, pour les élèves, d'emprunter la voie gymnasiale tombe dans ce travers-là. Quelle image donne-t-on aux élèves qui, malgré les efforts entrepris, n'auront pas réussi à atteindre ce but ? Sous prétexte d'éviter la sélection, n'introduit-on pas ainsi une forme de sélection beaucoup plus sournoise ? [...] Il est vrai que je donne aujourd'hui plus d'importance à la définition des objectifs d'apprentissages, aux contenus et surtout à leur maîtrise, qu'aux modifications de structures.*[41]

[38] Direction générale du Cycle d'orientation (1995a). *Op. cit.* p. 7.

[39] Collège de la Gradelle (1997). *7e orientation* (Document interne).

[40] Groupe ressource CRPP (1993). *Interviews d'élèves au CO Marais* (Document interne).

[41] Réponse de Martine Brunschwig Graf, présidente du DIP, à une lettre ouverte d'enseignants du CO, 11 avril 1996.

La présidence du DIP retarde alors la diffusion de la seconde version des lignes de force.

> *J'ai effectivement souhaité, à sa lecture, connaître les conséquences concrètes qu'elle entraînait. Le texte qui m'a été présenté a au moins doublé de volume par rapport à la première version. Il n'est pas pour autant plus explicite sur nombre de points. Je ne souhaitais pas qu'il soit largement distribué sans que ce texte ait fait l'objet d'une prise de position commune au sein des instances responsables du DIP.*[42]

En outre, comme le relève un directeur d'établissement, la question des réformes de structures est une question qui doit être débattue au niveau politique, débat que la présidence du DIP juge inopportun à ce moment.

> *Madame M. Brunschwig Graf n'a pourtant pas exclu la possibilité d'une évolution de celles-ci* [les structures du CO]. *Elle estime en effet qu'un changement d'envergure dans ce domaine implique un débat politique pour lequel le CO n'est pas encore prêt.*[43]

Concernant les projets d'établissements, le Département prend une décision à la fin de cette année scolaire.

> *Aucune extension ne sera autorisée tant que cette étape d'observation et d'évaluation ne sera pas franchie et que la problématique des objectifs d'apprentissages n'aura pas abouti. Lorsque la pertinence du changement sera validée, que le PO donnera son accord à propos de ce que le CO a l'intention de faire et que ce dernier arrivera à montrer que les résultats des élèves sont meilleurs, il sera vraisemblablement possible d'envisager d'autres formes d'organisation.*[44]

Ces événements ont, momentanément du moins, donné un coup de frein aux projets d'établissements proposant des modifications structurelles, au soulagement de certains et à la déception d'autres.

---

[42] *Ibid.*

[43] Rouget, Ph. (1996). Pour mieux comprendre le processus d'innovation engagé au Cycle d'orientation, *CO-Informations, 176*, p. 8.

[44] Marie-Laure François, secrétaire générale du DIP, Procès-verbal du Conseil de direction du Cycle d'orientation du 12 juin 1997.

En résumé

Articulation explicite entre le développement de nouvelles approches de l'enseignement et l'organisation structurelle du CO.

Affirmation que les évolutions des structures scolaires ne sont pas suffisantes pour relever les défis d'une école qui se veut plus performante dans sa capacité à faire progresser tous les élèves, mais nécessaires pour accompagner et ancrer des innovations touchant aux modes d'enseignement et d'apprentissage (subordination des réformes structurelles aux transformations pédagogiques).

Elargissement du débat sur les classes homogènes ou hétérogènes en préconisant des modalités de regroupement plus souples, moins globales et limitées dans le temps, impliquant à certains moments des groupes hétérogènes et à d'autres des groupes de niveaux.

Affirmation de la volonté d'éviter des sélections précoces et relativement définitives à l'entrée au secondaire I.

Débat général au Cycle d'orientation sur la question du mode de regroupement des élèves. Du côté de la Direction générale et des commissions engagées dans les innovations scolaires, la tendance va vers une modification des structures dans le sens d'une moins forte sectorisation des filières et davantage de souplesse dans les modes de regroupement des élèves. Pour l'ensemble des enseignants, les opinions sont plus partagées. Il n'y a pas consensus sur cette question, toutes les opinions sont présentes, de la volonté d'instaurer un maximum d'hétérogénéité dans les groupes d'apprenants, à l'attachement à une structure qui différencie nettement les filières scolaires en fonction des compétences des élèves.

Elaboration de nouveaux projets d'établissements impliquant une modification des regroupements d'élèves en 7e (principe de l'hétérogénéité des groupes d'élèves avec des moments de regroupement par niveaux pour certaines disciplines et pour un temps limité).

Suite à une négociation avec la présidence du DIP, recentrage des innovations sur la redéfinition des objectifs d'apprentissages (volet pédagogique et didactique des innovations) et gel des projets de réformes structurelles.

Troisième étape : 1996-1999

Les six priorités pour le Cycle d'orientation

Afin de relancer la dynamique de réforme au Cycle d'orientation, la Direction générale élabore un nouveau cadre d'innovation : les *six priorités pour le Cycle d'orientation*. Il s'appuie toujours sur les questionnements issus du séminaire des Diablerets et de la *Formation équilibrée des élèves* et représente un compromis entre les attentes de la présidence du DIP, les instances dirigeantes du Cycle d'orientation et les différents groupes d'innovation de cette institution. L'objectif est de baliser des « zones » d'innovation qui puissent être avalisées par tous et conduire, dans un laps de temps de deux ans, à des transformations concrètes.

> *Les six priorités retenues pour les deux prochaines années scolaires résultent de ces travaux et se sont imposées comme les plus essentielles. Elles ont fait l'objet de concertations avec les bureaux du groupe de coordination et de la conférence des présidents de groupes. Elles ont été discutées par la Présidente du Département avec les directeurs et ont été approuvées par elle. Dès lors, elles marquent un engagement à avancer résolument – concrètement – dans ces directions. Beaucoup déplorent que la structure n'ait pas été retenue comme entrée possible dans l'immédiat. Tout revers a son avers : nous éviterons quelques querelles internes et pourrons nous concentrer sur des questions et des réponses de fond tout en ménageant les évolutions ultérieures.*[45]

Ces six priorités sont :

1. la redéfinition des objectifs d'apprentissage,
2. l'évaluation des apprentissages des élèves et la différenciation de l'enseignement,
3. l'élaboration d'un projet personnel de l'élève,
4. l'encadrement et la participation des élèves,
5. la relation famille-école : de l'information à la communication,
6. la formation continue et le travail en équipe.

Ces priorités reprennent l'essentiel des thèmes de réflexion et d'innovation présents dans les lignes de force en gommant toute référence explicite aux modalités d'organisation des groupes d'élèves. Elles mettent en avant ce qui devient la première des priorités du CO, à savoir la redéfinition des objectifs d'apprentissage, en déclinant cet axe en trois étapes : la détermination des objectifs pour chaque discipline, la confrontation des objectifs dégagés par les différentes disciplines et la mise en cohérence de l'ensemble du projet éducatif, la réécriture des plans d'études de chaque discipline en fonction des objectifs d'apprentissages définis. Cette tâche a trouvé un

[45] Schmid, Ch. (1996). Six priorités pour le Cycle d'orientation, *CO-infos-flash, 1,* Editorial.

aboutissement avec la mise en place de la nouvelle grille horaire du CO à la rentrée 2000, aboutissement en partie provisoire compte tenu d'une opposition assez forte dans l'institution.

Dans l'esprit des acteurs de la réforme du CO, la question de modification des structures n'est pas pour autant définitivement abandonnée ; elle fait au contraire partie intégrante d'une rénovation des pratiques pédagogiques. Ceci est illustré par les propos d'un directeur d'établissement, très engagé dans ce mouvement de rénovation, publiés dans l'organe de presse du Cycle d'orientation.

> *Si les projets FEE ne considèrent effectivement pas les modifications de structures comme une fin en soi, plusieurs d'entre eux proposent des aménagements qui remettent plus ou moins en cause les modes d'organisation de l'école, qu'il s'agisse de la manière de regrouper les élèves ou du découpage des savoirs en disciplines. Au fur et à mesure de la réflexion et des expériences menées sur le terrain, les initiateurs ont en effet pu constater que la cohérence de leur projet se heurtait aux structures en place. En fin de compte,* l'organisation du système doit parfois être modifiée parce que le changement représente une condition nécessaire mais pas suffisante certes, d'une évolution des pratiques. *Par ailleurs et dans des cas bien précis, le changement de structure peut favoriser l'innovation pédagogique non seulement parce que la nouveauté est un élément stimulant pour les enseignants, mais parce qu'il peut induire des changements de pratiques. L'exemple des regroupements temporaires, expérimentés dans plusieurs collèges au cours des deux dernières années, est significatif : ce nouveau mode de faire a systématiquement engagé les enseignants à renforcer leur collaboration, à travailler en véritables équipes. Parallèlement, il les a amenés à utiliser des pédagogies plus variées et mieux adaptées aux difficultés spécifiques de leurs élèves.*[46]

Ce maintien d'une adaptation, même ultérieure, des structures aux modifications pédagogiques est motivé par les raisons suivantes :

- inadéquation des structures en sections pour promouvoir des formes de regroupements d'élèves souples et variées ;
- difficulté de concrétiser certains projets pédagogiques de collèges dans les structures existantes ;
- mettre la structure scolaire au service des apprentissages différenciés des élèves plutôt que de conformer les élèves à des filières préexistantes ;
- favoriser l'acquisition des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves ;

[46] Rouget, Ph. (1996). *Op. cit*. p. 8 (le soulignement est de l'auteur de l'article).

- favoriser une évaluation formative au service de l'apprentissage en allégeant une évaluation certificative dont le but principal est de voir si l'élève est bien à sa place dans la structure scolaire.

> *La question des structures doit donc être abordée de front, non pas pour elle-même, mais en lien avec les objectifs d'apprentissages, parce que les conditions dans lesquelles s'exerce l'enseignement jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs et dans le processus d'orientation/sélection.*[47]

Le Forum du Cycle d'orientation

Afin d'avancer dans la mise en application des *six priorités*, un « forum » est organisé en mars 1997. Il réunit plus d'une centaine d'enseignants, doyens, directeurs d'établissements, des représentants des directions générales de l'enseignement primaire et postobligatoire, et quelques experts et conférenciers extérieurs pour réfléchir aux implications de la deuxième priorité *(« L'évaluation des apprentissages des élèves et la différenciation pédagogique »)*. L'objectif est d'élaborer un cadre encourageant les innovations dans ce domaine et de fournir des recommandations susceptibles de soutenir les innovations à la Direction générale du Cycle d'orientation.

La problématique des modalités de regroupements des élèves au CO réapparaît néanmoins, particulièrement à propos des possibilités de différenciation de l'enseignement.

> *Les innovations dans le cadre des six priorités requièrent, en outre, 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 : 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.* [48]

[47] *Ibid.* p. 9.

[48] Equipe de coordination des innovations (1997). *Recommandations relatives à la priorité 2 et à l'innovation en général, à l'intention de la Direction générale du Cycle d'orientation*, p. 4 (Document interne).

Une recommandation préconise que *« l'autorité scolaire autorise que des regroupements soient opérés entre sections, entre niveaux, entre classes, le cas échéant entre degrés, selon les nécessités et les buts des projets d'innovation. »*[49]

La Direction générale, qui a transformé ces recommandations en « lignes directrices », reprend la quasi-totalité du texte mais supprime la possibilité de regroupement entre sections, conformément aux résultats des échanges avec les instances dirigeantes du DIP. Cette ligne directrice devient : *« l'autorité scolaire autorise que des regroupements provisoires en cours d'année – ('groupe de besoins') – soient opérés, entre niveaux, entre classes, le cas échéant entre degrés, selon les nécessités et les buts des projets d'innovation… »*[50]

Cette transformation est symptomatique de la position, à l'époque, de l'institution scolaire face à la question des modifications structurelles. Les groupes actifs dans la rénovation du CO ressentent, en majorité, la nécessité d'accompagner les innovations pédagogiques projetées ou en cours par des modifications des modes de regroupement des élèves (bien que, nous l'avons vu, cette position ne fasse pas l'objet d'un consensus parfait au sein de l'ensemble des acteurs de l'école). De son côté, la présidence du DIP estime que les réformes structurelles qui iraient dans le sens d'une transformation ou d'une disparition des filières du CO ne constituent pas un axe de réforme porteur de progrès pour une meilleure formation des élèves. Entre ces deux positions, la Direction générale du Cycle d'orientation, tout en appliquant les directives du Département, oriente les travaux de rénovation du CO de manière à éviter une situation de blocage, voire de conflit, qui serait susceptible de démobiliser les personnes engagées dans cette large réforme du secondaire I.

La redéfinition des objectifs d'apprentissage

La redéfinition des objectifs d'apprentissage, initiée dès le début des réflexions de la FEE et axe de transformation prioritaire à cette période, a suscité une intense activité. L'ensemble des plans d'études sont réécrits et les bases d'une nouvelle grille horaire pour les élèves ont été posées dans le courant du printemps 1999. Bien que ce dossier ait été dissocié des questions de réforme de structures, les modalités de regroupement des élèves apparaissent en arrière-plan. En effet, les plans d'études ont été élaborés dans l'esprit de la deuxième ligne de force qui préconise les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous, et la nouvelle grille horaire sera unique pour l'ensemble des élèves du CO.

[49] *Ibid*. p. 4.

[50] Direction générale du Cycle d'orientation (1998). *Lignes directrices pour le développement de la priorité 2 et de l'innovation en général du Cycle d'orientation*, p. 5 (Document interne).

> *Cette grille horaire voit en outre la concrétisation du principe des mêmes objectifs d'apprentissages pour tous dans la mesure où tous les élèves bénéficieront des mêmes enseignements obligatoires fondés sur des plans d'études et des moyens d'enseignement identiques.*[51]

De fait, si l'offre de formation est identique pour tous les élèves, l'existence de filières scolaires qui ont pour objectif de moduler l'offre de formation selon le niveau scolaire certifié des élèves et de proposer des orientations différentes, devient caduque et pose sous un autre angle la question des structures scolaires du CO.

En outre, dans le cadre de cette opération de refonte de la grille horaire, le Département de l'instruction publique a introduit l'enseignement de l'anglais pour tous les élèves du CO (et à tous les degrés). Cette modification n'est pas sans effet sur les structures de l'école dans la mesure où l'enseignement de l'anglais était une spécificité de la section Moderne. Une redéfinition de la structure des filières au CO doit donc immanquablement suivre cette décision.

Une analyse secondaire d'une enquête internationale

A la suite d'une enquête internationale portant sur les compétences en mathématiques et en sciences des élèves du secondaire I (TIMSS)[52], une analyse secondaire des données genevoises, publiée par le Cycle d'orientation, souligne l'hétérogénéité des élèves et leurs différences inter-individuelles[53]. Cette étude, qui s'appuie uniquement sur une discipline (les mathématiques), met en évidence quelques éléments qui concourent à repenser le fonctionnement des sections par rapport à la variabilité des résultats des élèves. Cette contribution au débat en cours est intéressante, car elle est l'une des rares de cette étape qui ne s'appuie pas sur des convictions ou des considérations de nature politique, mais sur des données et des analyses rigoureuses.

Concernant la question de l'hétérogénéité des élèves, il en ressort des résultats contrastés.

- L'organisation en sections hiérarchisées selon les exigences scolaires (Latine, Scientifique et Moderne d'une part, Générale et Pratique d'autre part) ne permet qu'une orientation *« relativement imprécise et approximative »*[54]. Le recouvrement en termes de compétences d'élèves est assez important (le quart des élèves les plus faibles se trouve pour moitié dans les sections G et P et pour l'autre moitié dans les sections L, S ou M).

---

[51] Schürch., G. (1999). Les principes retenus pour l'élaboration de la grille horaire. *Cap C'O*, *5,* p. 2.

[52] *Third International Mathematics and Science Survey*.

[53] Pini, G. & Gabriel, F. (1998). *A propos d'une enquête internationale, maths et hétérogénéité*, Genève : dico.

[54] *Ibid*. p. 15.

- En conséquence, toutes les sections sont largement hétérogènes du point de vue des compétences en mathématiques ou, autrement dit, les sections ne réduisent que très imparfaitement l'hétérogénéité des élèves.

- Dans le cas des classes panachées (classes Latine/Moderne), la distribution des résultats est clairement « bimodale », les élèves de Moderne étant en moyenne moins performants. Il n'a pas été observé d'effet visible d'entraînement des élèves les moins performants par les élèves plus performants.

Les auteurs concluent à propos de l'enseignement en groupes de niveaux que *« ce principe n'est plus appliqué aujourd'hui autrement que de manière très approximative »*[55] et proposent deux pistes complémentaires pour faire face à cette hétérogénéité. D'une part, une différenciation pédagogique (différenciation interne) s'adaptant aux situations réelles des élèves et ne tablant plus sur un élève moyen illusoire ; d'autre part, un aménagement du cadre général de l'enseignement où il convient *« de rechercher une conception plus dynamique et plus flexible des parcours de formation, dont le système à niveaux et options (revu, adapté et peut-être à dépasser compte tenu des exigences actuelles) pourrait constituer au départ un modèle intéressant »,* et dont l'intérêt *« serait davantage d'ordre pédagogique, dans la mesure où [cet aménagement] permettrait de concevoir un enseignement mieux adapté à différentes catégories d'élèves. »*[56]

Cette étude, sans prendre une position tranchée en faveur de tel ou tel type d'aménagement structurel, met en évidence l'incapacité des filières globales (les sections) à composer (pour les mathématiques, mais sans doute aussi pour d'autres disciplines) des groupes d'apprenants relativement homogènes et invite à dépasser ce mode de regroupement en transformant la relation pédagogique et en privilégiant des groupes de niveaux.

[55] *Ibid*. p. 46.

[56] *Ibid*. p. 50.

En résumé

Gel, à cette étape de la rénovation, des modifications structurelles; centration sur l'écriture des nouveaux plans d'études, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, la participation et l'encadrement des élèves.

L'idée d'une adaptation structurelle nécessaire à l'instauration des réformes pédagogiques reste toutefois présente au CO, même si elle est reportée dans le temps.

Dans le cadre des réflexions sur la différenciation de l'enseignement, réaffirmation de la nécessité d'articuler les modifications des conditions d'apprentissages des élèves en classe (différenciation pédagogique interne) et les modalités d'organisation des filières scolaires (différenciation structurelle externe).

L'élaboration d'une grille horaire unique, reposant sur le postulat des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, pose à nouveau la question des filières.

Une analyse des différences inter-individuelles des élèves, effectuée sur les données d'une enquête internationale (TIMSS), met en évidence l'imperfection du regroupement en sections pour «homogénéiser» les groupes d'apprenants et propose un dépassement de la structure en vigueur pour s'orienter vers des modes d'organisation permettant de gérer de manière plus flexible et dynamique les parcours de formation des élèves.

Dès l'automne 1997, les discussions sur les structures du secondaire I prennent un tour nettement plus politique et, avec le dépôt du projet de loi proposant la 7e hétérogène et ultérieurement les débats qui ont suivi, sortent largement de l'école.

Références bibliographiques et documents consultés

Première étape

Collège des Colombières (1992). *Projet d'aménagement de la 7e année* (Document interne).

Commission Printemps (1990a). *Réflexion sur la formation équilibrée, structure de réflexion et de gestion : proposition pour la rencontre du 14 mai* (Document interne).

Commission Printemps (1990b). Journée d'étude de Cartigny. *CO-Informations, 3,* 13-17.

Föllmi, D. (1989). *L'an 2000, c'est demain. Où va l'école genevoise?* Genève : Département de l'instruction publique.

Formation équilibrée des élèves, structure de réflexion et de gestion (1990). *CO Informations*, *5,* 3-15.

Groupe de coordination (1991). *Les premiers pas de la FEE dans les collèges* (Document interne).

Groupe de coordination (1992). Objectifs d'une rénovation. *CO Informations*, *5,* 50-59.

Groupe projet (1992). Proposition de cadre de réflexion. *CO Informations*, *5,* 10-49.

Groupe de réflexion FEE/Florence (1993). *Projet de réforme présenté aux maîtres et collaborateurs du CO Florence* (Document interne).

Groupe de travail sur le projet du collège des Voirets (1992). *Projet du collège des Voirets* (Document interne).

Huberman, M. (1990). Stratégie de concertation. *CO Informations*, *8*, 85-93.

Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9e G, tentative de bilan*, Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

La formation équilibrée des élèves. Actes du séminaire des Diablerets (1990). *CO Informations*, *1*.

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

Deuxième étape

Collège de Cayla (1997). *Innovations et aménagements dans deux classes de 7e pour l'année scolaire 97/98* (Document interne).

Collège de la Gradelle (1997). *7e orientation* (Document interne).

Collège du Marais (1993). *Projet d'aménagement en 7e CO Marais* (Document interne).

Commission sur la ligne de force numéro 2 (1995). *Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement*. Avant-propos (Document interne).

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

Direction générale du Cycle d'orientation (1994b). *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation, journée d'étude du mercredi 19 octobre 1994, rapports des ateliers* (Document interne).

Direction générale du Cycle d'orientation (1995a). *Le changement au Cycle d'orientation, une vision globale, trois lignes de force* (Document interne).

Direction générale du Cycle d'orientation (1995b). *Impulsions pédagogiques et innovations prévues dans les collèges en 1995-96* (Document interne).

Dossier : lignes de force, consultation des collèges (1995). *CO Informations*, *173*.

FAMCO (1995). *A propos d'une rénovation de l'enseignement au Cycle d'orientation… contributions pour un débat*. Genève : Fédération des associations des maîtres du Cycle d'orientation.

Gabriel, F. (Ed.) (1995). *...nous on s'en fout, on est en G...* Genève : Centre de recherches psycho-pédagogiques du Cycle d'orientation.

Groupe de coordination (1994). *Les principes de cohérence du Cycle d'orientation* (Document interne).

Groupes de disciplines (1994-95). *Rapports des groupes de disciplines sur les lignes de force* (Documents internes).

Groupe FEE Foron (1996). Projet de 7e hétérogène au Foron. *FEE Foron Flash* (Journal interne, numéro de janvier).

Groupe ressource CRPP (1993). *Interviews d'élèves au CO Marais* (Document interne).

Quelques échos des collèges aux lignes de force (1995). *CO Informations*, *170.*

Rouget, Ph. (1996). Pour mieux comprendre le processus d'innovation engagé au Cycle d'orientation. *CO Informations*, *176,* 4-11.

Troisième étape

Direction générale du Cycle d'orientation (1997). *Les six priorités pour 1996-1997 et 1997-1998, Etat des questions* (Document interne).

Direction générale du Cycle d'orientation (1998). *Lignes directrices pour le développement de la priorité 2 et de l'innovation en général du Cycle d'orientation* (Document interne).

Direction générale du Cycle d'orientation (1998). *Introduction au curriculum, considérations générales sur les objectifs d'apprentissage* (Document interne).

Equipe de coordination des innovations (1997). *Recommandations relatives à la priorité 2 et à l'innovation en général. A l'intention de la Direction générale du Cycle d'orientation* (Document interne).

Pini, G. & Gabriel, F. (1998*). A propos d'une enquête internationale, maths et hétérogénéité*. Genève : développement et innovation pédagogique au Cycle d'orientation (dico).

Schmid, Ch. (1996). Six priorités pour le Cycle d'orientation. *CO Infos flash*, *1*.

Schürch, G. (1999). Les principes retenus pour l'élaboration de la grille horaire. *Cap C'O*, *5,* 1-3.

En outre ont été consultés un certain nombre de lettres, de procès-verbaux du Conseil de direction du Cycle d'orientation et des différents groupes gérant les innovations se rapportant à ces périodes.

Résumé, discussion et conclusion

Quarante ans d'évolution, de mutations ou de réformes : quelques lignes de forces

Synthétiser brièvement l'ensemble de l'évolution que nous venons de présenter constitue une tâche à la fois délicate et complexe. En effet, comme pour tout résumé, l'aperçu qu'on donne d'une telle évolution est nécessairement sommaire, lacunaire, et résulte du choix plus ou moins arbitraire de certains éléments plutôt que d'autres. En l'occurrence, nous prendrons comme références et comme repères les principaux thèmes qui nous ont guidés tout au long de nos analyses : *tronc commun, hétérogénéité, différenciation, orientation-sélection, démocratisation* et *socialisation*. Par ailleurs, les aspects retenus sont en étroite interaction et forment système. Il ne serait donc pas judicieux dans cette conclusion de les décrire séparément ; il se révèle généralement impossible de décider ce qui joue un rôle premier ou second dans l'évolution d'ensemble.

Une Réforme I sur le banc d'essai

En 1962, les responsables de la réforme décident de renoncer au *tronc commun de 7e* pourtant prévu dans le projet du DIP de 1960. Cette décision stratégique, désamorçant certaines oppositions, doit permettre la création de l'Ecole moyenne dont on discute depuis plusieurs décennies. De fait, le tronc commun est constitué par la 6e primaire, qui fonctionne comme un cycle d'observation fournissant les éléments nécessaires pour la répartition des élèves en sections l'année suivante. Ce tronc commun se prolonge au degré 7 sous la forme d'un *tronc commun des programmes* ; celui-ci doit favoriser les réorientations chargées de corriger les décisions prises lors de la préorientation en fin de 6e.

Si l'on se réfère à la fois au dispositif concret d'orientation-sélection et aux informations données aux parents au début du CO (dans la « brochure verte »), la *différenciation globale (streaming)* mise en place en 1962 a pour fonction primordiale de préparer l'affectation ultérieure de la cohorte aux différentes formations hiérarchisées du postobligatoire ; la Direction générale du CO est la première à s'en plaindre comme une contrainte pesant lourdement sur le fonctionnement de son école. Par ailleurs, on évoque aussi, traditionnellement, un autre rôle pour les trois filières LS-G-P : s'adapter aux capacités des élèves, catégorisés comme globalement « forts, moyens ou faibles ». Mais à son tour, cet objectif d'adaptation justifie la recherche d'une certaine homogénéité pour les sections. Effectivement, l'analyse du discours pédagogique de cette époque montre que l'*hétérogénéité* est considérée surtout comme un obstacle à un enseignement efficace ; le terme prend généralement une connotation négative. Les premières années du CO correspondent ainsi à une quête

de la structure la mieux adaptée se traduisant par des essais d'affinement d'une différenciation, surtout globale, sous la forme de nouvelles sections (Moderne), sous-sections (en Générale) ou options (en Pratique).

Telle qu'elle est conçue au départ, l'*orientation* a par conséquent pour objectif de faire le «triage» des élèves à travers une série de filtres étagés de la 7e à la 9e. Toutefois, le dispositif d'orientation-sélection institué dès 1962 modifie fortement la conception plus ou moins caricaturale d'un CO «gare de triage» qui pouvait ressortir du projet de 1960. La stratégie de préorientation mise en place introduit, à côté du critère primordial des notes, différents moyens de repêchage qui permettent de tenir compte des situations particulières. Du fait même du dispositif adopté, l'orientation tend à être reconnue plus que par le passé comme un processus où, à côté des contraintes institutionnelles, les intérêts des individus sont pris un peu plus souvent en considération. La création de postes de psychologues-conseillers d'orientation, puis de conseillers sociaux doit y contribuer. Par ailleurs, au cours du CO, les conseils d'école ont pour tâche d'examiner l'orientation des élèves, les cas particuliers ou problèmes, et d'attribuer les mesures d'assistance pédagogique (appuis, rattrapage, notamment) jugées nécessaires, ou encore d'adresser élèves et parents à des services parascolaires ou à des spécialistes.

Une structure clairement hiérarchisée et des normes de sélection explicites incitent très vite les familles à placer plus ou moins systématiquement leurs enfants dans la section qu'autorisent leurs résultats. La comparaison avec d'autres systèmes scolaires (vaudois, français) montre que le dispositif d'orientation, en particulier de préorientation, favorise ainsi la *démocratisation des études*: les parents d'origine modeste n'hésitent plus à inscrire leurs enfants dans la filière prégymnasiale si les critères scolaires le permettent. On a éliminé en partie les obstacles psychologiques (les «traditions manuelles») signalées par le sociologue Girod dans le document du DIP de 1960. Les responsables sont alors persuadés que la flexibilité du système d'admission, la prise en compte des cas particuliers, la mise en place d'une assistance psychologique, pédagogique et sociale doit concourir également à démocratiser l'accès aux études en profitant plus particulièrement aux enfants de milieux modestes. Les premières analyses du Centre de recherches psychopédagogiques montrent toutefois à ce propos que les mesures signalées à l'instant profitent autant, voire plus, aux familles des milieux favorisés, qui exploitent plus efficacement les nouvelles possibilités mises à disposition par le CO. Faute de pouvoir ou de vouloir mettre en place des mesures compensatoires ciblées, le CO verra cette tendance se poursuivre.

Expérimentations et discussions autour d'une Réforme II

Le thème de la *socialisation* des élèves se confond au début du CO avec celui de l'introduction de la mixité (coéducation) dans les classes, les premiers établissements recevant séparément garçons et filles. A la période suivante, soit à la fin des années 60 et au début des années 70, ce thème de la socialisation sera repris lors de la préparation et de la mise en place, à titre expérimental, d'une nouvelle structure, dite de la

Réforme II (RII), dans un, puis deux et trois collèges. Mais il s'agit alors d'apporter un argument pour appuyer l'institution d'un tronc commun en 7e et l'existence de *classes hétérogènes* dans certaines disciplines (français et branches secondaires en 8e et 9e). Par ces réformes structurelles, on vise notamment à permettre à des enfants de niveaux scolaires et sociaux différents de collaborer dans les apprentissages cognitifs et socio-affectifs. On retarde du même coup une sélection scolaire qui corrèle avec une sélection sociale et on estime contribuer ainsi à une certaine *démocratisation* de la formation. Sur ces deux points, socialisation et démocratisation, les effets de telles réformes structurelles, lorsqu'ils peuvent être contrôlés, ne sont pas évidents.

Toutefois, en ce qui concerne la Réforme II, socialisation et démocratisation sont des objectifs qui se révèlent plutôt secondaires quand on examine de près non plus seulement les arguments, mais surtout les mesures effectivement mises en place et ce qu'en fait l'institution. Le tronc commun de 7e a principalement pour but d'améliorer l'*orientation-sélection* des élèves en instituant au niveau du CO un véritable cycle d'observation se substituant à la préorientation de 6e primaire. C'est dans cette même perspective d'une orientation-sélection plus valide que l'on adopte en 8e et 9e de RII une nouvelle forme de *différenciation sectorielle (setting)*, en répartissant les élèves en fonction de leurs capacités ou de leurs intérêts dans des cours à niveaux ou à options. La justification principale de cette nouvelle structure (expérimentée également dans un établissement du Collège de Genève) est en effet de mieux s'adapter aux différents profils d'aptitudes des élèves, qu'on découvre plus hétérogènes que ne le supposait la différenciation en sections globalement hiérarchisées. La plus grande homogénéité des élèves dans les branches à niveaux, dites cumulatives et supposées plus dépendantes des aptitudes, est censée dans ce cas améliorer l'enseignement et les apprentissages. Le décloisonnement apporté par cette nouvelle structure a aussi l'avantage d'éviter un étiquetage global qui défavorisait particulièrement les élèves caractérisés comme faibles par leur appartenance à la section G ou P. D'autre part, sur le plan institutionnel, on constate à l'époque, sans toujours l'admettre explicitement, que la différenciation sectorielle vise aussi une *rationalisation de l'orientation-sélection* dans l'espoir d'un placement plus efficace et plus judicieux des élèves dans les différentes formations scolaires ou professionnelles ultérieures, qui ne correspondent pas toujours à la partition définie par les sections.

Avatars et évolution subreptice des sections : un système qui se transforme « tout seul »

Dès les années 70, la Réforme II ne rencontre donc qu'un appui très partiel dans le corps enseignant ; son extension se heurtera en outre à une absence de volonté politique ou à une franche hostilité du côté de la droite ; trois collèges seulement seront autorisés à adopter la nouvelle structure. Cette réforme restera donc « expérimentale » jusqu'à nos jours, insuffisamment soutenue pour qu'on la généralise, sans défauts suffisamment manifestes pour qu'on ose la faire disparaître du paysage scolaire. Les discussions à son propos – et les idées qui l'inspirent – auront toutefois un retentissement non négligeable sur les débats qui suivront. Les expériences

faites dans le tronc commun de RII permettent, dans les années 70, à une majorité d'enseignants d'envisager sans trop de réserves l'adoption d'une telle structure pour la 7e. C'est surtout la structure de la 8e et de la 9e qui fait problème, et les projets successifs échoueront finalement au seuil des années 90 faute de consensus sur les modalités de différenciation pour ces deux degrés.

Dans le contexte des discussions sur la Réforme II et en l'absence de tronc commun, la 7e de la Réforme I (RI) tend à s'ouvrir plus largement. A cette époque, il devient en effet psychologiquement ou idéologiquement plus difficile de justifier le maintien d'une sélection plus ou moins rigoureuse à ce stade. Tout se passe comme si cette *hétérogénéité* progressive de la 7e, plus ou moins perçue et effectivement mise en évidence par des statistiques régulières, était implicitement considérée comme relativement légitime. Elle se prolonge ou se maintient en 8e et 9e, où les mesures sélectives sont *de facto* de moins en moins populaires et de moins en moins appliquées. Des demi-mesures sont souvent prises dans les *réorientations* telles que le transfert de Latine ou de Scientifique en Moderne, la Moderne jouant en quelque sorte le rôle de niveau intermédiaire entre la filière prégymnasiale (sections L et S) et la section G, malgré les critiques récurrentes de certains milieux du CO ou du PO à l'égard de la 8e ou de la 9e M. Par ailleurs, les collèges modulent la sélectivité de la Moderne en créant des classes Moderne «pures», moins sélectives, ou de Latine-Moderne, voire des Scientifique-Moderne, plus sélectives.

En RI, on tend ainsi à estomper la *différenciation globale* en filières autrefois clairement hiérarchisées dirigeant les élèves vers certaines filières du cycle postobligatoire, et la sélection se déplace progressivement au 8e et au 9e degré, ultérieurement à la fin du 10e degré. Du fait de cette même évolution s'amorce également dès les années 70, et s'accélère dans les années 80 et 90, un effet pervers, aux sens premier et sociologique de ce terme (sans connotation morale): les filières G et P deviennent de plus en plus faibles et donc de moins en moins attractives pour les familles et les élèves, voire pour les futurs patrons. Du fait de ce même processus et des nombreuses dérogations accordées à l'admission, la différenciation change de nature en 7e. Conçue au départ pour préparer le placement des élèves dans trois niveaux d'études (correspondant aux filières LSM, G et P), la sélection à l'entrée au CO institue de fait un système à *double filière*: la première accueille les élèves ayant «normalement» acquis le programme de 6e (LSM); la seconde (G et P, GP dans certains collèges) reçoit ceux qui ont rencontré des problèmes d'apprentissages scolaires plus ou moins importants et qui nécessitent un régime pédagogique adapté. Suivant les acteurs, le discours pédagogique parlera de niveaux d'aptitudes ou de rythmes d'acquisition différents. Le maintien d'une section P en 7e et 8e et l'introduction de classes spéciales dépendra en bonne partie des collèges ou des secteurs.

En outre, avec l'augmentation du nombre de collèges et pour faire face aux problèmes d'orientation et d'enseignement, la différenciation est partiellement gérée de façon *locale*, l'idée d'une certaine autonomie des établissements devenant de plus en plus légitime (elle est d'ailleurs renforcée par le «Rapport sur le Cycle d'orienta-

tion» de 1986). On le constate en analysant les stratégies d'admission en 7e et d'orientation ou de réorientation en 8e et 9e au cours des deux dernières décennies qui font l'objet de cette chronique. Par exemple, dans les années 80, la *différenciation sectorielle* (niveaux et options) expérimentée aux 8e et 9e degrés des collèges de RII est, elle aussi, introduite en 8e et 9e Générale des collèges à sections, de façon assez diverse. Selon les établissements, cette différenciation sera conçue plutôt pour préparer au mieux l'orientation-sélection ultérieure (définition de profils permettant d'entrer dans telle ou telle formation du secondaire II) ou plutôt pour s'adapter aux capacités et intérêts des élèves tels que manifestés ou exprimés dès la fin de la 7e. Selon les collèges, la 8e comporte une section P ou celle-ci est fusionnée avec la G dans une 8e G(P), cette fusion devenant finalement effective partout en 9e.

A la recherche de la Réforme III

Parallèlement à cette évolution de fait de l'institution se déroulent dans les années 70-80 des débats sur une réforme qui concilierait les deux structures, Réformes I et II. Sans s'attarder sur les diverses étapes de cette quête, finalement vaine, d'une Réforme III, il est intéressant de relever certains aspects des discussions sur les points qui nous concernent. Si, en 1978, dans l'enquête de l'association des enseignants, une majorité se dégage en faveur d'un *tronc commun* en 7e, il n'y a pas de consensus en ce qui concerne la structure de la suite en 8e et 9e. L'organisation de ces deux degrés expérimentée en RII est rejetée, probablement en partie parce qu'elle comporte des cours en *classes hétérogènes* (français, biologie et branches secondaires), qui inquiètent ou rebutent certains maîtres pour des motifs divers: absence de préparation didactique, inadéquation supposée à la fois pour les élèves faibles et forts, difficulté de satisfaire aux exigences du PO… Toutefois, nous soupçonnons une autre raison d'avoir joué un rôle relativement important pour expliquer l'hostilité d'une partie des enseignants de RI: ceux-ci craignaient probablement que les branches enseignées en classes hétérogènes soient de ce fait dévalorisées aux yeux des élèves et des parents; le statut d'une discipline dépend en effet partiellement de son rôle dans le système de promotion-sélection. On ne trouve guère de trace écrite d'un tel argument, probablement parce qu'il était – et qu'il est – généralement considéré comme «politiquement et pédagogiquement incorrect».

Force nous est finalement de constater qu'au cours des années 80, dans ces réflexions et projets sur la *différenciation externe* adéquate en 8e et 9e, l'institution s'est perdue dans un maquis de solutions structurelles diverses et partielles, relevant (sous des aspects parfois techniques) de perspectives différentes ou divergentes et pas toujours d'une réflexion de fond. Dans ces conditions, on pouvait difficilement s'attendre à l'apparition d'un consensus. D'autant moins qu'au jeu de la participation (lancé à la fin des années 60), les enseignants craignaient de se faire piéger en adhérant complètement, sans contre-partie sur le plan de leurs conditions de travail, à un projet élaboré ou cautionné par la direction de l'école. On peut comprendre qu'à la fin de cette période le mot d'ordre, émanant notamment du Département, ait été de «cesser de bricoler sur les structures».

Un changement de troisième type : centration sur le curriculum

La dernière période de notre chronique, dans les années 90, se caractérise donc par un « changement du troisième type ». Les travaux autour de la *Formation équilibrée des élèves* (FEE), sur les différentes versions des *lignes de force* ou sur les *priorités du CO* prennent leur distance avec le domaine des *structures* pour se centrer sur les différents aspects du *curriculum* (objectifs, programmes, méthodes d'enseignement, modes d'évaluation, place de l'élève dans l'école, formation des maîtres) et sur les modalités d'*apprentissage* des élèves. Le thème de la *différenciation externe* (en sections, niveaux, options…) cède provisoirement la place à la *différenciation interne* visant, à l'intérieur de chaque classe, à adapter l'enseignement à chaque apprenant.

Dans cette nouvelle perspective, l'*hétérogénéité* ne constitue plus un obstacle mais un problème à résoudre en recourant aux moyens didactiques adéquats. La *classe hétérogène* (toute classe est reconnue l'être d'une certaine façon) devient ainsi un milieu d'apprentissage à aménager pour atteindre les objectifs communs d'un enseignement de culture générale. Il s'agit donc d'un lieu à la fois de transmission de savoirs partagés et de *socialisation-démocratisation* par la participation aux activités d'un groupe-classe hétérogène ; cette hétérogénéité est alors considérée sous l'angle de l'origine socioculturelle des apprenants, de leurs capacités, de leurs expériences ou de leurs intérêts. Dans une perspective socio-constructiviste, plus ou moins invoquée ou assumée selon les groupes, la collaboration et l'émulation entre élèves sont considérés comme des moteurs importants des apprentissages scolaires. Sous l'impulsion de la FEE, cette nouvelle perspective suscite pendant cette décennie un mouvement d'innovations d'ordre pédagogique ou didactique de la part de plusieurs groupes d'enseignants dans diverses disciplines et dans différents collèges. De façon conséquente, les problèmes d'évaluation sont revus à la lumière des conceptions pédagogiques nouvelles et l'accent est mis sur l'auto-évaluation et l'évaluation formative.

Ce changement de perspective a également des conséquences sur la façon dont la *démocratisation* est conçue. On passe ainsi de la démocratisation des études, considérant surtout le choix des filières, à une démocratisation de la formation, centrée sur les apprentissages réalisés en classe ; de l'objectif d'*égalité des chances* à celui d'*égalisation des niveaux de formation*. L'analyse des discussions et des enquêtes de cette époque montre cependant qu'une partie du corps enseignant n'adhère pas – voire est hostile – aux principes défendus par la FEE et aux expériences menées.

En ce qui concerne les structures, il est intéressant de constater que pendant ces discussions centrées sur le curriculum revient périodiquement la question de la *différenciation externe* sous la forme de diverses propositions de regroupements des apprenants. Les enseignants relèvent en effet qu'il est impossible de redéfinir et réélaborer objectifs, plans d'études, méthodes ou modes d'évaluation sans se préoccuper des conditions de travail des élèves. Et celles-ci sont fortement influencées par leur regroupement en filières ou en classes indifférenciées. Malgré les réticences ou l'opposition de la direction de l'école ou du Département, la question des structures

émerge périodiquement. Dans la perspective inspirant la rénovation du curriculum, l'organisation du CO en sections apparaît généralement la moins adéquate si on prétend mettre la différenciation au service des apprentissages. Une pression s'exerce donc de façon récurrente en faveur d'une différenciation plus sectorielle et plus flexible (regroupements diversifiés) comportant également des cours ou des parties de cours en classes hétérogènes.

Une *hétérogénéité*, éventuellement modulée, prenant ou non la forme d'un tronc commun s'impose également aux yeux de certains enseignants pour réaliser des objectifs à la fois d'*orientation* et de *démocratisation* tels que ceux qui figurent dans les objectifs ou les priorités du CO : retarder la sélection, faire élaborer des projets personnels par les élèves, les préparer à choisir un parcours scolaire personnalisé, viser des objectifs communs pour tous les élèves.

Avec l'introduction de la nouvelle organisation de la maturité (ORRM), rompant avec la logique des filières, une *différenciation* tripartite *en sections*, toujours théoriquement en vigueur depuis 1962, ne s'impose plus vraiment dans une perspective d'orientation. Aussi, lorsque la présidence du DIP décide en 1995 de recentrer les travaux d'innovations sur le curriculum et de bloquer les velléités de réformes structurelles, ce n'est pas pour défendre l'organisation en sections, mais plutôt par méfiance à l'égard d'une structure indifférenciée ; celle-ci risque, selon elle, de donner des illusions à certains élèves et d'introduire une *« forme de sélection beaucoup plus sournoise »* qu'une différenciation qui préserve une filière amenant à la voie gymnasiale. Un changement de structure est alors, plus explicitement que par le passé, déclaré devoir faire l'objet d'un débat politique, pour lequel le CO n'est pas jugé prêt à l'époque. C'est alors précisément sur ce terrain politique que la discussion est reprise avec le projet déposé en 1997 (PL 7697) par le Parti socialiste et proposant l'introduction d'un tronc commun en 7e.

Un débat qui évolue peu malgré une structure qui se transforme effectivement

Nous ne reprendrons pas en détail les discussions qui ont précédé le vote de mars 2001, auxquelles nous consacrons notre épilogue. En effet, on ne peut qu'être frappé en considérant les résultats des différentes enquêtes menées par le SRED à la fin des années 90 ou en lisant les articles de presse publiés en 2000-2001, par la résurgence des mêmes arguments pour ou contre l'hétérogénéité ou les différents modes de différenciation. Tout se passe comme si les expériences faites par les maîtres, les enquêtes et les travaux de recherche au CO ou à l'étranger n'avaient pas eu d'impact sur les débats, les différents camps ayant chacun leur arsenal d'arguments et restant insensibles à ceux des adversaires.

Mais finalement, le plus remarquable dans l'évolution de la 7e du système à sections, enjeu de la votation de 2001, c'est qu'elle correspond à une réforme de fait de la structure et du système qui n'a jamais fait explicitement l'objet de négociation entre les acteurs concernés, internes et externes à l'institution, ni d'ailleurs de contestation

formelle débouchant sur des propositions précises (notamment de retour en arrière). S'il fallait condenser en une seule formule la façon dont l'institution a évolué pendant la période étudiée, nous dirions volontiers que le CO s'est transformé « à l'insu de son plein gré ». La discussion qui suit va s'efforcer d'expliciter ce que nous entendons par là.

Rôles et stratégies des acteurs

L'idée d'un tronc commun en 7e année, parce qu'il traverse l'ensemble de l'histoire du Cycle d'orientation, est devenue une sorte de « symbole » du dispositif d'orientation-sélection mis en place à l'issue de l'école primaire et a été au centre de la plupart des discussions relatives aux structures scolaires (que ce soit pour promouvoir ou empêcher un tronc commun).

Le regard que nous portons sur l'évolution de cette idée au Cycle d'orientation montre, d'une part, la multiplicité des débats qui s'interpénètrent dans le champ scolaire (visions politiques, options pédagogiques, contraintes organisationnelles, controverses sur la juste place et les justes rôles de l'école dans la société, etc.) ; d'autre part, la multiplicité des acteurs qui interviennent (plus ou moins directement) pour mettre en oeuvre, animer, faire vivre et transformer l'école[1].

Il apparaît, dans cette optique, que la gestion des orientations scolaires (dont le tronc commun est un élément), mais probablement plus largement la gestion de l'école dans son ensemble, est à la fois marquée par la complexité et la maîtrise nécessairement imparfaite des mécanismes en jeu. En effet, personne dans ce système n'est en position d'organiser et de faire fonctionner une structure d'orientation-sélection indépendamment des autres acteurs. On peut reprendre à ce sujet les propos de F. Dubet (1994, p. 86)[2] : *« le système n'est jamais total, il ménage des zones d'incertitude qui sont le champ de la stratégie ».*

Pour revenir au tronc commun en 7e année, envisagé dès la mise en place du Cycle d'orientation :

- d'un côté, on y a renoncé au début pour des raisons d'opportunités politiques ; on l'a expérimenté ensuite dans ce que l'on a appelé la Réforme II ; cette expérimentation a été à la fois pérennisée et marginalisée ; ni les arguments politiques ni les arguments pédagogiques n'ont permis de choisir entre tronc commun et filières en 7e durant leurs 30 années de coexistence. Bien que la question soit régulièrement redevenue d'actualité, aucun consensus fort n'est apparu sur ce sujet entre

[1] Bien que ce document fasse une place prépondérante aux acteurs « internes » au CO (enseignants et directions), les avis des autres acteurs (familles et monde politique notamment) ont toujours été présents et dans bien des cas relayés par des groupes d'enseignants et/ou équipes de direction.

[2] Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

les différents acteurs de l'école. Le Parlement a finalement adopté le tronc commun à l'instigation de la gauche, mais le peuple l'a rejeté en votation quelques mois plus tard ;

- d'un autre côté, cette apparente inertie de la structure correspond *de facto* à une évolution remarquable. En effet, en 1965, les filières accueillaient en 7e 38% d'élèves en LS, 40% en G et 22% en P[3], alors qu'au début de 2003 pour les collèges avec filières, 79% des élèves sont en regroupement A (équivalent, du point de vue des exigences d'entrée, aux sections LS), 18% en regroupement B (équivalent à la section G) et 3% en regroupement C (équivalent à la section P), avec en plus environ 1 élève sur 6 qui est dans une classe hétérogène (collèges à niveaux et options)[4].

On est donc là dans une sorte de paradoxe (officiellement pas de tronc commun, sauf pour certains… et presque pour les autres) qui ne peut se comprendre qu'en analysant l'évolution du système d'orientation-sélection comme une résultante des diverses influences de ceux qui font l'école.

Une structure scolaire « en actes » est composée de l'interaction d'une structure « projetée » et d'une structure « utilisée », dont le modèle final peut être passablement éloigné du projet initial. Par-delà les structures du 7e degré telles qu'elles ont été formellement définies (et redéfinies), une « quasi-hétérogénéité » s'est peu à peu imposée dans les classes des collèges à sections avec un rythme de progression régulier, sans articulation directe avec les différentes étapes du débat sur le tronc commun et sans décision institutionnelle ou politique explicite sur ce sujet.

Plutôt que de considérer cette « hétérogénéisation » des filières comme une conséquence des débats concernant l'organisation des structures de l'école, il faut, selon nous, davantage analyser cette « co-évolution » (des débats sur le tronc commun et de « l'hétérogénéisation » croissante du regroupement A, et avant lui des sections LS) comme issue d'un même ensemble de « facteurs déclenchants », facteurs que l'on peut aller chercher entre autres auprès des différents acteurs : *(a)* les élèves et leurs familles, chez qui on constate une hausse de la demande d'éducation, et qui ont pour but de faciliter l'insertion ultérieure des jeunes dans le marché du travail, vu comme particulièrement concurrentiel et demandant des qualifications de haut niveau ; *(b)* les enseignants du primaire et du Cycle d'orientation ainsi que les directions de cette même école : dans un souci de démocratisation des études et afin de permettre à un maximum d'élèves de poursuivre une formation exigeante, ils évitent de sélectionner les élèves à ce stade de leur formation, les uns en attribuant peu de notes sélectives,

[3] Gabriel, F. (Ed.) (1995). « *...nous on s'en fout, on est en G...* » Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

[4] Base de données scolaires du DIP.

les autres en octroyant assez largement des dérogations à l'entrée du Cycle d'orientation; *(c)* les autorités administratives et politiques, qui voient probablement dans cette évolution un moyen de donner davantage de chances à chacun et d'augmenter ainsi la proportion de jeunes qualifiés.

Ces stratégies d'acteurs ont comme caractéristiques d'être rarement affichées ou publiquement revendiquées, d'être surtout complètement décentralisées et de tendre globalement dans la même direction. L'école apparaît ainsi comme un système «pluri-régulé» par les administrateurs scolaires, les enseignants et les usagers. Leurs stratégies sont d'ailleurs évolutives, et se transforment en fonction des changements du contexte socio-économique, de la lecture que les individus en font, ainsi que de la situation propre à chacun. Trois éléments qui sont largement déterminés en dehors du système de formation, mais qui pèsent de tout leur poids sur les réflexions concernant l'organisation de l'école.

De cet environnement socio-économique, deux facteurs méritent d'être particulièrement relevés.

Le premier a trait à l'évolution du marché de l'emploi. Durant les quatre décennies d'histoire du Cycle d'orientation, le secteur tertiaire s'est fortement développé; il comptait 58% des emplois en 1960 et 85% en 1998. Le secteur secondaire a connu une double évolution, une diminution de son importance relative (41% des emplois en 1960 et 15% en 1998) et une spécialisation vers des activités technologiques demandant davantage de main d'œuvre (très) qualifiée. Enfin, depuis le début des années 90, le chômage s'est fortement accru à Genève, rendant l'insertion professionnelle plus difficile (taux de chômage d'environ 1% avant 1990, entre 4% et 8% depuis). Ces éléments ne constituent pas une explication directe de l'évolution des orientations du CO, mais il s'agit d'un facteur contextuel important, voire essentiel, qui a permis et légitimé les changements du système scolaire sans les déclencher ou les influencer directement, sauf peut-être au début du Cycle d'orientation. En effet, les nécessités socio-économiques n'ont été mentionnées explicitement comme raison d'une réforme de l'école que dans le document du DIP de 1960, et notamment dans le rapport annexe du sociologue R. Girod intitulé *Pénurie de cadres et démocratisation des études*.[5]

Le deuxième facteur concerne les centrations successives du débat politique sur le fonctionnement de l'école. A intervalles plus ou moins réguliers, le Grand Conseil s'est penché sur les structures du secondaire I et du tronc commun en 7e. On peut citer notamment:

[5] Girod, R. (1960). Pénurie de cadres et démocratisation des études. In DIP (Ed.), *La réforme de l'enseignement secondaire* (Annexe II, pp. 125-152). Genève: Département de l'instruction publique.

– la motion Marco en 1968 qui souhaite savoir dans quelle mesure les objectifs du Cycle d'orientation ont été atteints, et le rapport Ferrero, en 1969, qui lui fait suite et étudie les premières années de vie de cette école ;

– la motion Braun en 1976 qui demande une évaluation de la Réforme II et le rapport Munari en 1977 qui donne des éléments de réponse ;

– la motion Braun/Gillet, en 1978, qui propose d'étudier la mise en place d'un tronc commun en 7e ;

– l'initiative du Parti libéral *L'école, notre avenir* en 1981, qui souhaite mieux encadrer les innovations structurelles du CO et fixer le principe des sections dans la loi.

Ces diverses interpellations politiques, si elles n'ont pas nécessairement eu d'effets directs sur les structures du Cycle d'orientation, ont placé à l'avant-scène la question de l'orientation-sélection au secondaire I et ont accompagné l'évolution de l'institution. Tour à tour et selon les argumentations, ces prises de position politiques ont permis de promouvoir et de légitimer des débats internes, d'institutionnaliser des évolutions, d'accélérer, de retarder, voire de bloquer des changements, et en fin de compte de modeler les représentations que les différents acteurs se font du « bon fonctionnement » ou du « bon usage » de l'école.

Il reste alors à expliquer pourquoi (ou comment) l'école tend de plus en plus à ne pas sélectionner les élèves au début du secondaire I alors que l'histoire du Cycle d'orientation montre que jamais l'idée d'un tronc commun en 7e année n'a pu trouver un consensus suffisamment fort pour s'imposer.

Une partie de la réponse est sans doute à chercher dans l'opposition entre une gestion « centralement organisée » du système et son fonctionnement « pluri-régulé ». Adopter un tronc commun est un acte politique fort qui engage l'école dans une direction claire, signifiant qu'il n'est pas légitime de classer les élèves en fonction de leurs compétences scolaires à ce stade de la formation. Ce message n'est pas (et n'a jamais vraiment été) acceptable par tous et polarise les positions de chacun autour de conceptions différentes en matière de philosophie et de politique de l'éducation. Il n'est alors pas étonnant de déboucher à intervalles réguliers sur des conflits de valeurs, d'opinions et/ou d'intérêts. En revanche, chacun est généralement d'accord pour que l'orientation individuelle des élèves s'opère dans un souci de compréhension pour les demandes parentales, avec la volonté d'offrir le maximum de chances aux élèves (aussi à ceux qui ont eu des difficultés scolaires antérieures) et avec la conviction qu'une formation exigeante est non seulement un bien individuel, mais aussi un bien collectif qu'il faut promouvoir. Dans cette optique, on rencontre un accord ou un consentement, d'autant plus large qu'il est implicite, pour ne pas faire de l'entrée au secondaire I un moment fort de sélection. En conséquence, l'idée de laisser un maximum d'élèves dans la filière scolaire la plus exigeante – celle qui prétérite le moins les orientations futures – est probablement largement partagée.

D'autant que les acteurs ne se prononcent pas ici sur le système scolaire dans son ensemble, mais sur le cas de tel ou tel élève. Ce double mouvement produit alors ce que l'on peut observer actuellement au Cycle d'orientation concernant le tronc commun : un consensus introuvable pour définir une organisation scolaire, mais des pratiques individuelles relativement convergentes dans les faits.

Epilogue

Depuis que ces textes ont été écrits, les événements se sont précipités, tant sur le plan scolaire que politique. Les quelques lignes qui suivent essaient de retracer la chronologie de ces événements qui vont clore, au moins provisoirement, le débat sur l'hétérogénéité au Cycle d'orientation.

Tout commence à la rentrée scolaire 1997, plus précisément le 29 août. A cette date, le Parti socialiste dépose au Grand Conseil un projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique et introduisant une 7e hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation (PL 7697). Un débat politique sur le CO aura donc lieu.

Pourquoi ce projet de loi et pourquoi à ce moment-là ? Il faut d'abord comprendre cet acte comme une réaction immédiate, forte, politique, au gel des projets d'établissements[1], qui prévoyaient sinon un 7e degré entièrement hétérogène, du moins un tronc commun accompagné de différenciations partielles et relativement souples pour certaines disciplines. Pourquoi le Parti socialiste ? Le projet de loi a pris son origine à la *Coordination enseignement*, groupement qui réunit pour l'essentiel des représentants de diverses associations d'enseignants, de syndicats et de partis politiques de gauche. Certains milieux participant à ce groupement auraient souhaité dépasser le niveau de la 7e année et prolonger, en tout cas partiellement, l'hétérogénéité en 8e et 9e[2], mais le Parti socialiste, qui a seul relayé la demande d'une réaction politique, préférait une modification réaliste et rapidement réalisable[3].

L'exposé des arguments en faveur de cette modification des structures fait état de deux points dont l'un concerne la structure du Cycle d'orientation, l'autre la rénovation de l'école primaire. Côté Cycle d'orientation, les initiants dénoncent les méfaits de l'imperméabilité des filières tout au long du parcours scolaire : *« Une fois 'placé' dans une filière dite inférieure, l'élève aura beaucoup de peine à rejoindre une section aux exigences plus élevées (…) »*[4] et les possibilités restreintes de formation professionnelle pour les élèves quittant la section Générale. Côté école primaire, et c'est en réalité leur premier argument avancé, ils évoquent la crainte que les nouvelles pratiques d'acquisition et de certification des connaissances mises en place ne permettent plus de procéder de manière fiable à une sélection pour l'entrée au Cycle d'orientation. Précisons qu'à ce moment-là l'école primaire se trouve en phase d'ex-

[1] Procès-verbal du Conseil de direction du Cycle d'orientation, 12 juin 1997.

[2] En mars 2000, les Verts déposent de leur côté un projet de loi, envisageant une généralisation de la structure actuellement en vigueur dans les collèges à niveaux et options.

[3] Communications personnelles.

[4] Projet de loi 7697 modifiant la loi sur l'instruction publique, 29 août 1997.

périmentation d'une rénovation, qui devrait ultérieurement s'étendre à l'ensemble des écoles primaires du canton, dont les caractéristiques les plus saillantes sont la substitution de deux cycles d'apprentissage aux six degrés scolaires et la suppression des notes au profit d'appréciations et de bilans d'apprentissage.

A la suite du dépôt de ce projet de loi, la présidente du Département de l'instruction publique charge le Service de la recherche en éducation de mener une étude sur *« l'expérience des classes hétérogènes au sein du Cycle d'orientation »* et de fournir des *« renseignements sur la situation dans d'autres pays où la même question – classes hétérogènes versus classes homogènes – s'est posée. »*[5]

Les deux années qui suivent sont marquées par un calme relatif. Sur le plan politique, les débats sur l'hétérogénéité ne sont pas encore à l'ordre du jour et sur le plan scolaire, même si l'adaptation des structures aux modifications pédagogiques présente un objectif à plus long terme, priorité est donnée à la précision des *curricula*, donc aux objectifs d'apprentissage communs pour tous les élèves et au nouveau plan d'études.

Mais un premier élément vient troubler ce calme : la grille horaire[6]. Si les travaux de l'école ont abouti à définir des pôles disciplinaires, la tâche délicate de déterminer la place que chaque discipline doit occuper dans le cursus des élèves reste à accomplir. La Direction générale, se trouvant certainement mise sous pression par les instances départementales, estime que *« la construction d'une nouvelle grille horaire constituait une étape qui ne pouvait être assurée que par l'autorité. »*[7] En juin 1999, elle arrête une nouvelle grille horaire qui *« tient compte, dans une large mesure, des demandes de dotation horaire des groupes afin que ceux-ci puissent atteindre leurs objectifs d'apprentissage »*[8] et qui intègre les directives du DIP, notamment d'introduire l'enseignement de l'anglais dès la 7e année et d'offrir le latin dès la 7e. Le modèle – dont on souligne le caractère évolutif, conformément à l'un des postulats de base qui a régi son élaboration – est rendue public en juin 1999[9]. Il devait faire l'objet de nouvelles discussions et études en 1999-2000 en vue d'une entrée en vigueur à la rentrée 2000.

[5] Lettre de la secrétaire générale du Département de l'instruction publique adressée au directeur du Service de la recherche en éducation, datée du 23 décembre 1997.

[6] La Commission grille horaire, créée en février 1988 surtout pour revoir la place de l'enseignement de l'informatique dans l'horaire des élèves, se voit confier à la rentrée 1989 le mandat de définir les concepts de *culture générale* et de *formation équilibrée de l'élève*. Tableau récapitulatif du Service de l'enseignement, 18.9.1989 ; voir aussi : Commission grille horaire. Etat des travaux et perspectives. CO-Informations, 5, juin-juillet 1989, 22-26.

[7] Elle justifie sa décision par le manque d'accord sur des options fortes à la conférence des présidents de groupes. Procès-verbal du Conseil de direction du 20.5.1999, n° 1047, p. 8.

[8] Comptes rendus. Année scolaire 1998-1999. Direction générale, p. 160.

[9] Cap C'O n° 5, juin 1999.

Dès sa parution, ce projet de grille horaire rencontre une opposition assez forte, qui se traduit par des demandes de report d'un an, de moratoire et diverses pétitions adressées au Département de l'instruction publique[10]. Pour une partie des enseignants, cette nouvelle grille horaire va à l'encontre des principes de formation équilibrée sur lesquels l'école travaille, renforçant au contraire un déséquilibre au profit du pôle «langues». Pour d'autres, ou en partie pour les mêmes, le maintien d'une option de latin dès la 7e créerait une filière distincte, d'excellence, trahissant le principe du «tout pour tous». D'autres encore limitent leurs critiques à l'obligation de l'anglais. Plus généralement, les divers milieux qui se manifestent estiment que la précipitation avec laquelle le Cycle d'orientation et le Département de l'instruction publique cherchent à introduire le changement ne se justifie pas. C'est en lien avec ce dernier argument que certaines positions font explicitement référence au projet de loi sur l'hétérogénéité au 7e degré. Ainsi, la FAMCO exige le report *«pour que sur la base d'un débat sur les objectifs de l'école (incluant le débat sur le projet de loi sur l'hétérogénéité) et sur les moyens nécessaires pour les réaliser, une nouvelle grille horaire puisse être élaborée qui trouve l'assentiment d'une majorité d'enseignants.»*[11] Le GAPP estime qu'un moratoire permettrait *«aux instances politiques de se prononcer sur l'hétérogénéité au CO et qu'ainsi la nouvelle grille horaire en tienne compte»*. Le message conjoint de plusieurs associations de parents d'élèves souligne que la nouvelle grille horaire oblige à un *«choix d'orientation, alors que l'idée d'un Cycle à classes hétérogènes est encore en attente de décision»*. Cet argument ne convainc pas. L'indépendance de la nouvelle grille horaire par rapport à la structure étant un autre postulat de base approuvé par les autorités scolaires et la Direction générale du Cycle d'orientation, la position du Département reste inchangée quant au moment de son entrée en vigueur, celle de la Direction générale du Cycle d'orientation aussi.

Au début de l'année 2000, le projet de loi est examiné par la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil. Celle-ci procède, comme à l'accoutumée, à une série d'auditions. Au même moment, en février 2000, le SRED publie le premier rapport sur la question de l'hétérogénéité et de la différenciation au Cycle d'orientation. Ce rapport présente dans ses conclusions une série d'arguments relatifs à l'introduction d'un tronc commun en 7e, énumérant les éléments en faveur de

[10] Une première pétition d'enseignants priant la présidente du Département de ne pas encourager une application précipitée de la grille horaire est envoyée le 30 août 1999. La FAMCO prend position en novembre de la même année. Le 11 janvier 2000, la conférence des président-e-s de groupe demande le report d'un an pour l'introduction de la nouvelle grille horaire. Le 8 mars, l'assemblée des maîtres du CO, organisée par la FAMCO et le SSP/VPOD-enseignement décide de remettre à la présidente une «pétition sur le moratoire» (report de l'introduction de la nouvelle grille horaire) ainsi qu'une résolution adoptée le même jour. Le GAPP (Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines) demande le report d'une année le 9 mai 2000. Entre janvier et juin 2000, plusieurs associations de parents et de maîtres de collèges s'adressent directement à la présidente du DIP pour exprimer leur inquiétude face à la nouvelle grille horaire ou pour demander le rapport d'un an (une menace de grève a même été formulée par une des associations d'enseignants) (lettre à la FAMCO, 13.6.2000). De plus, de nombreuses personnes ont emprunté la même voie à titre individuel.

[11] Résolution de la FAMCO.

l'innovation proposée par le projet de loi ainsi que les conditions qui seraient nécessaires à sa réalisation et les obstacles qui risquent de l'entraver. Nous ne retiendrons ici que trois de ces éléments ; les deux premiers constituent des arguments en faveur d'un tronc commun, le troisième une éventuelle réserve ou une mise en garde :

– l'introduction d'une 7e hétérogène serait plus cohérente avec l'évolution des filières au CO, qui se sont modifiées dans le sens d'une plus grande hétérogénéité, en particulier des sections Latino-Scientifique au 7e degré[12] ;

– les recherches sur les acquisitions des élèves de classes homogènes et hétérogènes ne démontrent pas la supériorité de l'une ou de l'autre des structures ;

– l'examen de l'organisation du secondaire I en Suisse révèle que l'hétérogénéité ou le tronc commun existe certes dans plusieurs cantons, mais comprend généralement des degrés qui à Genève font encore partie de l'école primaire. Ce n'est qu'au Tessin que le 7e degré est entièrement hétérogène, tous les autres cantons introduisant à ce stade une différenciation externe en sections ou niveaux et options.

Ce premier rapport sera complété par des données locales, c'est-à-dire par des résultats d'enquêtes auprès des différents acteurs et partenaires de l'école, directeurs, enseignants, parents et élèves, qui seront publiées dans un rapport final attendu pour la fin de l'année 2000.

Le calme qui régnait au niveau politique prend définitivement fin le 2 mars, date à laquelle la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil refuse le vote d'entrée en matière sur le projet de loi. Les commissaires appartenant à une majorité de circonstance (des députés de gauche sont absents au moment du vote de la commission) jugent le débat prématuré et souhaitent attendre que le Département de l'instruction publique puisse *« fournir des éléments scientifiques solides et étayés pour bâtir une véritable réforme du Cycle d'orientation »*[13]. Le rapport de la majorité de la commission prie le Grand Conseil de suivre leur position.

Pratiquement à la même date, le Cycle d'orientation rend publique la grille horaire définitive[14] qui entrera en vigueur en septembre et sera progressivement appliquée aux trois degrés. L'innovation présentée ne concerne d'abord que ce qui a trait à la répartition entre les disciplines, à la dotation horaire, au choix des options. En effet,

[12] En 1999, seulement 16% de l'ensemble des élèves entrant au Cycle d'orientation sont orientés en section Générale ou Pratique.

[13] Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier le projet de loi 7697, rapport de majorité, Mémorial des séances du Grand Conseil, n° 31, p. 4928.

[14] Cap C'O, Edition spéciale, mars 2000. Il s'agit d'une version modifiée de la grille horaire publiée dans le Cap C'O n° 5, juin 1999.

mis à part la disparition *de facto* de la section Moderne suite à l'introduction de l'anglais pour tous les élèves, les structures sont mentionnées dans cette publication de manière discrète et référence est faite à des regroupements momentanés en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.

Trois mois plus tard, Cap C'O[15] présente un nouveau mode de regroupement des élèves qui va de pair avec la nouvelle grille horaire. Le modèle prévoit la disparition des sections traditionnelles[16], d'abord au 8e puis au 9e degré, au profit de «regroupements» A et B et d'options. Le document spécifie que *«A et B ne constituent pas des filières. Ce sont des regroupements différenciés et non hiérarchisés sur la base des effectifs.»* Il spécifie également que, à l'exception du latin, les options réunissent les élèves des regroupements A et B. Il abolit aussi la dénomination «sections» au 7e degré, mais conserve les étiquettes LS, G et P. On parlera dorénavant de regroupements LS, G et P[17]. Si cette grille horaire doit être appliquée par tous les établissements, le nouveau modèle maintient – provisoirement selon les textes[18] – la présence de deux structures au Cycle d'orientation: regroupements dans 14 des 17 établissements, classes hétérogènes, niveaux et options dans les autres.

Au niveau politique, en dépit de la position exprimée dans le rapport de la majorité de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil, la majorité rose-verte du Parlement décide de porter à l'ordre du jour du Grand Conseil la discussion sur le projet de loi sur la 7e hétérogène. En effet, favorable à la classe hétérogène, elle ne voit dans le report de la décision qu'une manœuvre dilatoire, pour retarder l'introduction de l'hétérogénéité, mais aussi pour permettre la mise en place de la nouvelle grille horaire, considérée par elle comme élitaire et favorisant une sélection accrue.

Les débats au Grand Conseil se tiennent le 9 juin et le 23 juin, sans le bilan scientifique que le SRED doit encore remettre. Ils se caractérisent par des positions figées et des arguments connus et inlassablement répétés par la gauche comme par la droite. Chaque ligne d'argumentation a ses partisans et ses adversaires et les convictions priment souvent sur les faits établis: *la 7e hétérogène coûte plus cher*, dit la droite – *l'éducation n'a pas de prix*, oppose la gauche; *elle entraîne un nivellement par le bas* – argument que la gauche réfute aussitôt. *La sélection est retardée*, affirme la

[15] Cap C'O n° 9, juin 2000.

[16] Avec l'application du nouveau règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale dès 1998, les sections n'existent plus au Collège de Genève.

[17] Dans les Comptes rendus, année scolaire 1999-2000, la Direction générale spécifie que *«en raison du projet de loi sur la 7e hétérogène déposé au Grand Conseil et du débat parlementaire qui devait suivre, le CO a suspendu ses travaux d'élaboration du 7e degré»* (p. 215).

[18] Selon le Cap C'O pour la volée des élèves qui entreront au Cycle d'orientation en 2000, mais la coexistence se prolongera.

gauche – *on ne fait que reporter le problème*, riposte la droite. *La 7e hétérogène évite la marginalisation des G et P*, estime la gauche – *elle porte atteinte aux plus faibles*, spécule la droite; *elle favorise une orientation progressive – la sélection sera plus dure encore et nourrira des illusions dangereuses; elle réduit les inégalités de chances – les inégalités sur le plan scolaire et social pourraient même augmenter. La classe hétérogène évite la dévalorisation et la stigmatisation des élèves faibles – ils n'ont pas de meilleure estime de soi; elle oppose les valeurs de partage à l'individualisation croissante – elle supprime l'esprit de compétitivité omniprésent; elle vise l'épanouissement de l'enfant – elle enlève le goût de l'effort; les forts « tirent » les faibles – les faibles pourraient bien « tirer » les forts. Les résultats sont identiques*, constate la gauche – *mais pas meilleurs*, clôt la droite. Les échanges sont à un tel point tumultueux que le troisième débat est reporté à une date ultérieure. Le 31 août 2000, dans un climat guère plus serein, le Parlement adopte le projet, inscrivant ainsi dans la loi la généralisation de la 7e hétérogène au Cycle d'orientation. L'histoire pourrait s'arrêter là. Mais quelques jours seulement après ce vote, deux partis de la droite lancent un référendum qui aboutit sans difficulté. Le peuple sera donc amené à voter sur la question de la 7e hétérogène au Cycle d'orientation.

Le 18 décembre 2000, le SRED publie son deuxième rapport. Il paraît juste à temps pour alimenter la campagne en vue de la votation qui est fixée au 4 mars 2001. Ce rapport confirme d'abord que la crainte d'un nivellement par le bas n'est pas fondée. Les résultats et les orientations dans les écoles de l'enseignement postobligatoire des élèves sortant de l'un ou de l'autre des deux systèmes, à sections ou à niveaux et options, s'avèrent effectivement comparables. L'étude atteste qu'il n'y a pas unanimité sur l'opportunité d'introduire une 7e hétérogène au Cycle d'orientation parmi les principaux acteurs concernés. En effet, les directions de collèges à sections ne s'opposent pas formellement à l'introduction d'une 7e hétérogène, mais attirent l'attention sur le bon encadrement des élèves faibles dans la structure actuelle qui, par ailleurs, leur permet de gérer l'orientation des élèves de manière adéquate. Les opinions des enseignants sur la 7e hétérogène varient fortement en fonction de la structure de l'établissement dans lequel ils travaillent: ceux qui connaissent la 7e hétérogène la plébiscitent, ceux qui n'en ont pas fait l'expérience sont très partagés au sujet de la structure appropriée. L'enquête auprès des parents donne des résultats analogues. Ceux dont les enfants fréquentent un collège comportant un tronc commun en 7e sont en bonne partie partisans de cette structure. Les opinions sont plus partagées dans les établissements à sections. Les parents d'élèves orientés dans les sections moins prestigieuses sont en faveur de la classe hétérogène, ceux des élèves orientés en LS sont moins convaincus. Quant aux élèves, ils perçoivent leur scolarité de manière largement identique dans les deux structures.

Le 4 mars 2001, après une campagne où opposants et partisans de la classe hétérogène utilisent les mêmes éléments du rapport aussi bien à charge qu'à décharge, le peuple rejette la nouvelle loi à 64,3%. Le Cycle d'orientation n'introduira donc pas la 7e année hétérogène et maintiendra à ce degré une structure à trois filières.

Le 17 octobre de la même année sont publiées dans la Feuille d'avis officielle les normes d'admission au 7e degré du Cycle d'orientation. Ces normes tiennent compte des modifications introduites à l'école primaire. A cette occasion, l'unité d'appellation des filières est rétablie pour les trois degrés. Les élèves qui ont atteint les objectifs dans les trois disciplines de passage[19] joindront le regroupement A, «Latin-Sciences»[20], les élèves qui ont partiellement atteint ces objectifs le regroupement B, «Général», les autres élèves seront orientés dans le regroupement C, «Pratique». Ces normes sont reprises dans le Cap C'O de février 2002, où les notes de passage sont davantage mises en évidence mais où la référence à des orientations spécifiques devient plus discrète, n'apparaissant que dans un extrait du règlement reproduit. Le document présente une adaptation de la nouvelle grille horaire qui pourrait être mise en place à la rentrée 2002. Elle propose notamment le renforcement du caractère scientifique d'une des options. Le directeur général, invoquant le caractère évolutif de la grille horaire, explique que cette adaptation palliait l'absence d'une alternative bien identifiable à l'option latin dès le 8e degré. L'abandon des profils constituait justement l'une des pierres angulaires de la réforme, rétorque promptement la FAMCO[21], qui s'était déjà insurgée contre la dénaturation du principe des *«mêmes objectifs pour tous les élèves»* par le maintien de la filière Latine.

La votation de mars 2001 refusant le tronc commun a mis un terme aux discussions mais elle n'a pas, nous l'avons vu, empêché l'hétérogénéisation de la voie «normale». Non seulement la proportion d'élèves admis en regroupement A (Latin-Sciences) a encore augmenté par rapport à la situation antérieure, mais les classes sont devenues plus hétérogènes de par leur composition. En effet, les cours communs regroupent des élèves d'orientations différentes (définies par l'option choisie) et les options sont en principe ouvertes aux élèves de niveaux scolaires différents (définis par l'orientation dans le regroupement A ou B). Cette situation a apparemment tous les ingrédients pour faire ressurgir le débat sur la 7e hétérogène. Les adversaires de l'hétérogénéité pourraient argumenter que, malgré le refus en votation, elle leur est imposée *de facto*; ses partisans reprocheront à l'école de ne pas oser aller jusqu'au bout d'une logique d'intégration et de tenir une petite fraction d'élèves à l'écart de la voie «normale». Mais on peut aussi imaginer que les uns et les autres estiment stratégiquement préférable de ne pas reposer de si tôt la question d'un tronc commun; les adversaires des classes hétérogènes parce qu'ils ne voient pas quelle structure plus différenciée rencontrerait l'aval d'une majorité, les partisans parce qu'ils ne voient pas quels arguments pourraient faire basculer l'opinion majoritaire.

[19] Il s'agit du français I et II et des mathématiques. Les notes chiffrées figurent entre parenthèses.

[20] Les guillemets se trouvent dans le texte.

[21] FAMCO Infos, 16, février 2002.

© SRED 2004
Service de la recherche en éducation
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. 022 327 57 11 - Fax 022 327 57 18
http://www.geneve.ch/sred/

Responsable de l'édition : Narain Jagasia
narain.jagasia@etat.ge.ch

Mise en page : Sophie Jaton
Impression : SRO-Kundig S.A.

Imprimé à Genève en février 2004
ISBN 2-940238-12-X

Chronique d'une réforme annoncée

Dans l'école genevoise comme dans d'autres systèmes scolaires en Suisse, une question a traversé pratiquement tout le XXe siècle : quelle doit être l'organisation du premier cycle secondaire (degrés 7 à 9) et plus particulièrement celle de sa première année (7e) ? La proposition d'une école unique comportant à son début un tronc commun organisé en classes hétérogènes est présentée en 1927 déjà par le socialiste André Oltramare, chef du Département de l'instruction publique. Cette idée – et notamment celle d'une 7e indifférenciée – est reprise et discutée dans les décennies qui suivent, mais c'est en 1960 qu'elle prend véritablement corps sous la forme d'un projet de Cycle d'orientation, mis en œuvre par un autre socialiste, André Chavanne, en 1962.

Le présent cahier fait la chronique des avatars de ce projet et de sa réalisation sous différentes formes de 1960 à 1999. Il se centre plus particulièrement sur le débat autour du tronc commun et des classes hétérogènes en 7e, en analysant les arguments – pour ou contre – des différentes parties concernées dans l'institution scolaire et autour d'elle. Il traite également de thèmes qui sont liés à ce débat : structures, orientation-sélection, différenciation externe (filières) et interne (assistance pédagogique, enseignement individualisé ou différencié) ; socialisation, démocratisation des études ; gestion des aptitudes, de l'enseignement-apprentissage ; rôle des différents acteurs dans l'évolution de l'institution.

Cette chronique a été rédigée par trois chercheurs, à la fois témoins et acteurs de l'histoire qu'ils décrivent et commentent. Ils appuient leurs analyses sur divers documents produits par l'institution scolaire pour se décrire, se raconter ou se justifier, pour réguler son fonctionnement, pour préparer ou évaluer ses réformes. Ce travail a pour ambition de mettre en évidence les divers aspects ou facettes d'un problème qui reste d'actualité dans bien des systèmes scolaires ; de mieux saisir les enjeux et les arguments d'un débat sur l'organisation de l'école qui va certainement se poursuivre ; d'aider à situer les futurs projets de rénovation dans une dynamique qui s'est amorcée au début du siècle précédent déjà.

Daniel Bain : *licencié ès lettres et docteur en psychologie, il a été enseignant, conseiller d'orientation, puis chercheur au Cycle d'orientation. Il a pu observer et analyser l'évolution de cette institution de 1962 à 1998 en tant que responsable puis collaborateur du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation ; sa thèse (1979) a porté sur le fonctionnement de l'orientation dans cette école.*

Dagmar Hexel : *sociologue, chercheure depuis 1970 au Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation et dès 1998 au Service de la recherche en éducation. Elle a participé de manière continue à l'analyse de l'évolution du Cycle d'orientation et a notamment contribué aux nombreux travaux d'évaluation de la Réforme II du Cycle d'orientation.*

François Rastoldo : *sociologue, chercheur au Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de 1988 à 1998, puis au Service de la recherche en éducation. Il a notamment mené des travaux sur les transitions scolaires et le processus d'orientation-sélection dans les écoles secondaires, ainsi que sur la dynamique d'innovation au sein d'établissements scolaires.*

ISBN 2-940238-12-X