

Date de dépôt: 23 mai 2007

Messagerie

Rapport

de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Arrêté du Conseil d'Etat constatant l'aboutissement de l'initiative, publié dans la Feuille d'avis officielle le | 17 novembre 2006 |
| 2. Débat de préconsultation sur la base du rapport du Conseil d'Etat au sujet de la validité et de la prise en considération de l'initiative, au plus tard le | 17 février 2007 |
| 3. Décision du Grand Conseil au sujet de la validité de l'initiative sur la base du rapport de la commission législative, au plus tard le | 17 août 2007 |
| 4. Sur la base du rapport de la commission désignée à cette fin, décision du Grand Conseil sur la prise en considération de l'initiative et sur l'opposition éventuelle d'un contreprojet, au plus tard le ... | 17 mai 2008 |
| 5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contreprojet, au plus tard le | 17 mai 2009 |

Rapport de M^{me} Janine Hagmann

Mesdames et
Messieurs les députés,

Lors de ses séances des 21 février, 4, 18 et 25 avril, 9 et 16 mai 2007, la Commission de l'enseignement, présidée par M^{me} Véronique Pürro, a examiné l'IN 138 qui lui avait été renvoyée par le Grand Conseil lors de sa session du 23 juin 2007 au cours de laquelle la validité de l'IN 138 avait été reconnue.

Introduction

Il a fallu quarante années de discussions pour que naisse le cycle d'orientation. C'est en effet au milieu des années 1920 qu'ont été élaborés les premiers projets visant à créer une école pour la fin de la scolarité obligatoire qui d'une part éviterait une sélection trop hâtive et d'autre part favoriserait l'accès aux études longues d'élèves doué-e-s, mais de condition modeste. En 1927, le Grand Conseil fut saisi d'un projet de loi que la Commission de l'enseignement étudia au cours de nombreuses séances, sans arriver à dégager une majorité claire, ce qui fit que le projet de loi fut renvoyé au Conseil d'Etat en 1928. Abondamment retravaillé, le projet réapparut en 1931 pour disparaître à nouveau en 1934, sans même être présenté au Grand Conseil ! La nouvelle Loi sur l'instruction publique votée en 1940 ne mentionne même pas l'école moyenne, c'est-à-dire les dernières années de la scolarité obligatoire.

En 1946, un nouveau projet de loi est déposé au Grand Conseil prévoyant la création d'une école moyenne entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, d'une durée de deux ans, gratuite – y compris les fournitures scolaires – pour tous les enfants domiciliés dans le canton de Genève. La première année, les élèves seraient réparti-e-s dans des classes parallèles en fonction de leurs résultats à des épreuves d'orientation professionnelle. La deuxième année serait destinée à confirmer ou à infirmer cette première orientation et à faire bifurquer les élèves qui n'entérineraient pas leurs goûts ou leurs aptitudes. La commission du Grand Conseil consacra vingt-six séances à l'étude de ce nouveau projet entre 1946 et 1949. Ces travaux aboutiront à l'acceptation d'un arrêté législatif qui autorisait la réalisation d'expériences. Dès 1955, le Conseil d'Etat exprime sa volonté de mettre en place une réforme de l'enseignement secondaire inférieur pour des raisons à la fois idéologiques (la démocratisation des

études et l'égalité des chances) et économiques (le canton voyait poindre une démographie galopante et il était nécessaire que de nouveaux bâtiments scolaires fussent érigés). A l'évidence, en effet, le système scolaire en place (voir document annexé), très diversifié, mais rigide, combinant plusieurs formes de cloisonnement, selon le sexe, selon que l'orientation de la filière considérée conduisait ou non aux études supérieures et selon les différents secteurs d'activité qui constituaient les débouchés naturels de chaque filière, ne donnait pas satisfaction. En particulier, l'obligation de choisir sa voie dès l'âge de douze ans et l'extrême difficulté ensuite à corriger ce choix, ne favorisaient pas l'accès aux formations de haut niveau pour des élèves qui n'étaient pas issus eux-mêmes de milieux favorisés.

Un expert fut mandaté et un projet de cycle d'orientation fut élaboré, sous la responsabilité du chef du département de l'instruction publique Alfred Borel, radical. Son successeur, André Chavanne, socialiste, décide de l'ouverture de classes expérimentales : seize classes de 7^e années sont ouvertes à la rentrée scolaire 1962. Elles ne sont pas mixtes (huit classes de filles et huit classes de garçons) et les élèves sont répartis en trois sections en fonction des résultats obtenus à la fin de la 6^e primaire :

- Section A (type gymnasial, avec ou sans latin) : 4 absolu aux trois branches principales : orthographe, composition et arithmétique;
- Section B (section intermédiaire) : 3 absolu dans ces mêmes branches;
- Section C (préprofessionnelle) : autres élèves promu-e-s de 6^e primaire.

Sur la base des observations faites sur le terrain, les éléments fondamentaux du cycle d'orientation se mettent en place : les épreuves communes, les cours d'appui, de rattrapage et les études surveillées, les conseils de classe et les conseils d'école, etc. Parallèlement à ces créations, les nouveaux programmes d'étude sont élaborés, intégrant de nouvelles méthodes comme les mathématiques modernes et de nouvelles techniques comme les moyens audio-visuels et les laboratoires de langues. Parallèlement toujours, s'édifie le texte légal qui fonde le cycle d'orientation, adopté à l'unanimité par le Grand Conseil dans l'après-midi du 19 juin 1964.

Le cycle d'orientation peut donc commencer sa généralisation dès la rentrée 1964. Celle-ci dure cinq ans et c'est à la rentrée 1969 que toutes les anciennes structures ont disparu. L'intégration de tou-te-s les élèves au cycle d'orientation pose de nombreux problèmes, techniques (les bâtiments scolaires ne sont pas assez nombreux et ceux qui existent ne sont pas adaptés à la mixité des sexes), mais surtout pédagogiques. Des classes spéciales sont créées – de « fin de scolarité » (FS), d'orientation (O) – l'hétérogénéité des classes G (on a renoncé à l'appellation A, B, C pour adopter les

dénominations LS, G et P) est considérée comme tellement grande¹ que, au 9^e degré, dans cette section, sont instaurées dès 1966 trois sous-sections, appelées « options » : langues, technique et normale ! En 1968, le Grand Conseil dresse un premier bilan du cycle d'orientation et aboutit à la conclusion que, dans la gestion de l'orientation, les résultats obtenus ne se situent pas au niveau des intentions exprimées. Le constat est fait que, si le cycle d'orientation a manifestement amélioré la situation, les catégories sociales les plus modestes demeurent sous-représentées dans les filières de formation de haut niveau. Dans le concert des réformes scolaires menées un peu partout en Europe, le cycle d'orientation genevois apparaît trop rigide et pour pallier ce défaut, l'autorité scolaire et le corps enseignant élaborent un nouveau modèle, un tronc commun au 7^e degré qui débouche au 8^e et au 9^e degré sur un système de classes à niveaux et à options, les élèves étant placés dans des classes hétérogènes pour les disciplines qui ne sont ni à niveaux (allemand et mathématiques), ni optionnelles. Ce système est implanté successivement dans trois établissements (les collèges de Budé en 1971, des Coudriers en 1973 et de Bois-Caran en 1975) sur la base d'un volontariat du directeur de l'établissement en accord avec son corps enseignant. Cela explique, par exemple, que le collège de Bois-Caran ait d'abord été ouvert comme un collège à sections et ait adopté l'année suivante la Réforme dite II (classes hétérogènes, avec niveaux et options), mais aussi que le collège de Vuillonnex, ouvert en 1976, ne se soit pas lancé dans la réforme II. Par ailleurs, le système à sections continue à évoluer : les classes « FS » et « O » disparaissent, les classes « ateliers » sont créées, la section « P » est supprimée au 9^e degré au profit d'une section G organisée selon le principe des classes hétérogènes avec niveaux et options et un projet de tronc commun pour le 7^e degré pour l'ensemble des établissements du cycle d'orientation est mis à l'étude.

Cette modification permanente des structures du cycle d'orientation finit par inquiéter la population et le parti libéral lance son initiative « *L'Ecole, notre Avenir* », déposée en 1981, qui vise à fixer les sections du cycle

¹ Le directeur général du cycle d'orientation, Robert Hari, déclare lors d'une conférence prononcée le 31 mai 1966 devant l'Union famille-école : « ... en section G, on trouve à une extrémité, le paresseux qui a des aptitudes, mais qui se refuse à faire la seule chose qu'on ne peut faire pour lui : travailler; à l'opposé, l'élève brillant en mathématiques, en physique et en sciences, mais qui, selon les définitions d'un système inspiré par les règlements fédéraux de maturité, n'est pas en scientifique parce qu'il est faible en allemand ou en grammaire française. Et entre ces extrêmes, il y a tout-e-s les élèves, pour nous les plus intéressants, qui auraient l'intelligence requise pour figurer peut-être dans une section latine ou scientifique, mais qui sont victimes d'un handicap pratiquement insurmontable : le défaut d'un support familial verbal et culturel. »

d'orientation dans la loi. Cette initiative et son contre-projet sont tous deux rejetés en votation populaire le 2 décembre 1984.

En 1988, le Conseil d'Etat répond à la motion sur la Réforme II du cycle d'orientation et à l'interpellation I 1418 intitulée « *Quel avenir pour le cycle d'orientation ?* » Sa position est très claire : « *Des analyses attentives ont montré que malgré cette dualité de structures, qui présente 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 et que les débats sur ces questions ne peuvent que détourner le regard d'autres questions plus essentielles. C'est à ces priorités que nous entendons que l'école se consacre. La décision d'en rester au statu quo ne signifie cependant pas que nous entendions figer l'école dans son organisation actuelle. Les deux systèmes peuvent, et au besoin doivent évoluer et recevoir les compléments ou corrections dont la pratique aura montré l'intérêt ou la nécessité de sorte qu'aucun élève qui entendrait poursuivre ses études ne se heurte à un blocage définitif. Il convient de concentrer l'attention sur la relation pédagogique. »

Le chef du département de l'instruction publique de l'époque, M. Dominique Föllmi, peut alors adresser un message à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs du cycle d'orientation, message daté du 29 août 1988 dans lequel il déclare : « *Pendant des années, l'importance des réformes de structures entreprises a maintenu au second plan les préoccupations proprement pédagogiques. Or, pour nécessaires qu'elles aient été et qu'elles puissent être encore, les réformes de structures ne constituent pas une réponse suffisante à nos problèmes. C'est sur le terrain pédagogique que se joue l'avenir de l'école, dans une reconnaissance de la primauté des questions pédagogiques et de leurs difficultés, dans une meilleure intégration des progrès des sciences de l'éducation à la pratique de l'enseignement, dans une plus grande diversification de nos moyens, afin de répondre aux situations particulières, aux inégalités de fonctionnement, aux faiblesses sectorielles du système. Pour y parvenir, l'école a besoin de mettre en perspective des efforts actuellement dispersés. Je demande donc à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs du cycle d'orientation de s'attacher dans toutes leurs réflexions et leurs entreprises à la réalisation d'un objectif essentiel : l'amélioration du niveau de réussite scolaire. Cela*

veut dire s'interroger sur l'efficacité de nos moyens didactiques et perfectionner ceux-ci, se soucier de la manière dont les élèves travaillent et améliorer leurs habitudes dans ce domaine; mais cela veut dire aussi mieux comprendre les situations d'échec et de désadaptation scolaires, diversifier l'approche des élèves, concentrer l'attention sur des secteurs de l'école qui fonctionnent moins bien que d'autres. »

La direction générale du cycle d'orientation lance alors une vaste réflexion (séminaire dit « des Diablerets » en 1989) qui mobilise autorité scolaire, corps enseignant et chercheurs pendant plusieurs années autour du concept de « *Formation équilibrée de l'élève* » (FEE) que sous-tend une interrogation fondamentale : qu'est-ce que la culture générale scolaire (selon la LIP, art. 52 : « *Les établissements du cycle d'orientation dispensent un enseignement de culture générale durant 3 années correspondant aux septième, huitième et neuvième degrés de la scolarité obligatoire* »), c'est-à-dire : que doit savoir un-e élève qui quitte la scolarité obligatoire à la fin du XX^e siècle, puis au début du XXI^e siècle, comment assurer pour chaque élève la maîtrise de connaissances de base (et lesquelles ?) et pour tou-te-s les élèves élever le niveau des connaissances et des compétences ?

Les travaux permettent à la direction générale du cycle d'orientation de définir trois lignes de force (en 1994).

1. Développer une nouvelle conception de la formation-orientation-sélection.
2. Développer une nouvelle approche de l'enseignement.
3. Intensifier la professionnalisation du corps enseignant en développant la formation, la culture de coopération et la concertation.

puis 6 priorités (en 1996) :

1. Redéfinition des objectifs d'apprentissage et réécriture des plans d'études.
2. Evaluation des apprentissages des élèves et différenciation pédagogique.
3. Projet personnel de l'élève.
4. Encadrement et participation des élèves.
5. Relation famille-école, de l'information à la communication.
6. Formation continue du corps enseignant et travail en équipe.

Les six priorités trouvent progressivement leur réalisation sur le terrain et un nouveau projet pédagogique voit le jour pour le cycle d'orientation, projet qui repose notamment sur les principes suivants :

- Le cycle d'orientation fait en sorte que chaque élève, au terme de sa scolarité obligatoire, puisse, de manière positive et raisonnée, s'orienter en fonction de ses intérêts, de ses connaissances et de ses compétences.
- Pour mieux répondre aux objectifs de la Loi sur l'instruction publique tout en tenant compte des transformations de la société, des avancées des connaissances dans les disciplines d'enseignement et en sciences de l'éducation, le cycle d'orientation repense l'ensemble de ses objectifs d'apprentissage et réécrit le plan d'études de chacune des disciplines.
- Chaque élève devant être confronté-e à des apprentissages complexes, même si c'est à des degrés de difficulté différents, le cycle d'orientation fait le choix de fixer les mêmes objectifs d'apprentissage pour tou-te-s les élèves, cette démarche ne signifiant pas que l'on attend des niveaux de performance, de maîtrise semblables à la sortie du cycle d'orientation, mais que l'on aura tenté de développer au maximum les potentialités de chaque élève.
- Le cycle d'orientation pratique une évaluation formative et une évaluation certificative.

La concrétisation sur le terrain de ces principes entraîne *in fine* une nouvelle grille-horaire (répartition des disciplines enseignées dans les 32 heures hebdomadaires de cours) et une nouvelle structure. Pour la grille-horaire, tou-te-s les élèves ont accès aux mêmes disciplines et l'enseignement est dispensé au gré du même nombre d'heures, mais pour prendre en compte les difficultés que les élèves peuvent rencontrer, des ressources financières sont accordées aux directions d'établissement pour favoriser la différenciation pédagogique : formes d'enseignement diversifiées et formes de regroupements temporaires d'élèves, qui permettent de scinder les groupes d'élèves provisoirement afin de répondre plus précisément aux besoins des uns et des autres (une formation continue du corps enseignant est mise sur pied). Pour la structure, les sections traditionnelles (LS, M, G, P) qui reposaient sur des disciplines spécifiques (l'anglais pour la section moderne, par exemple, ou la physique pour la section scientifique) et qui faisaient donc que certain-e-s élèves étaient exclu-e-s de l'apprentissage de certaines disciplines sont abandonnées – elles sont abandonnées également dans la voie gymnasiale de l'enseignement secondaire postobligatoire en raison de la nouvelle Ordonnance fédérale sur la réglementation de la maturité (ORRM) – et remplacées par des regroupements différenciés d'élèves en fonction des

performances de ceux-ci. Ainsi, au 7^e degré, les élèves sont répartis en trois regroupements :

- A pour celles et ceux qui maîtrisent tous les objectifs d'apprentissage de fin de 6P
- B pour celles et ceux qui maîtrisent partiellement ces objectifs d'apprentissage
- C pour celles et ceux qui ne maîtrisent pas les objectifs d'apprentissage de fin de 6P.

Dès le 8^e degré, les élèves suivent soit le regroupement A, soit le regroupement B en fonction de leurs résultats de fin de 7^e année et au 9^e degré, à l'intérieur du regroupement B, deux niveaux sont organisés en allemand et en mathématiques en fonction de l'accès aux écoles qui suivent le cycle d'orientation. Dans les 3 degrés, une part des heures d'enseignement (3 heures hebdomadaires en 7^e, 3 ou 4 en 8^e et 4 ou 5 en 9^e) sont réservées à des cours optionnels (latin, sciences, arts). Ceux-ci viennent compléter les cours de base en fonction des intérêts des élèves : par exemple tou-te-s les élèves suivent un cours de base de physique, mais celles et ceux qui le souhaitent peuvent suivre un cours complémentaire à option dans le groupe « sciences ». Sur les 17 établissements que compte alors le cycle d'orientation, 14 sont organisés selon la structure des regroupements différenciés A, B, C. Les 3 autres conservent leur organisation en classes hétérogènes, mais doivent appliquer la même grille-horaire et offrir les mêmes cours optionnels que les 14 autres.

Ainsi, pour la première fois de son histoire et en application de la volonté exprimée par le Conseil d'Etat, ce n'est plus la structure du cycle d'orientation qui en détermine les contenus, mais l'inverse : la structure est une conséquence des contenus de l'enseignement.

Cette nouvelle organisation du cycle d'orientation est mise en place au 7^e degré à la rentrée 2000. Elle rencontre avant même son introduction une opposition dans certains milieux d'enseignant-e-s qui, notamment, considèrent la nouvelle grille-horaire comme élitiste (le latin, par exemple, continue à être accessible qu'aux élèves qui obtiennent certaines notes à la fin de la 6P) et qui souhaitent que soient généralisées les classes hétérogènes. Un projet de loi est alors déposé au Grand Conseil pour l'extension de la classe hétérogène au 7^e degré dans les 17 établissements. Ce projet de loi est accepté de justesse par le Grand Conseil, mais un referendum aboutit et le peuple finalement le rejette massivement (mars 2001). M^{me} Martine Brunschwig-Graf, présidente du Département de l'instruction publique, maintient en

conséquence la nouvelle organisation du cycle d'orientation telle qu'elle existait au moment du vote.

Par ailleurs, il a toujours été dit que cette nouvelle organisation du cycle d'orientation était évolutive (l'organisation idéale du secondaire I n'existe pas : si elle existait, elle serait appliquée universellement !). En conséquence, le Département de l'instruction publique confie au Service de la recherche en éducation (SRED) le soin d'évaluer cette nouvelle organisation (mais il faut attendre bien sûr qu'une volée entière d'élèves ait traversé les trois années du nouveau cycle d'orientation pour que l'étude puisse être réalisée) et compte sur d'autres observations (l'évaluation commune, les résultats aux tests internationaux qui commencent à être appliqués) pour adapter le cycle d'orientation.

C'est à cette époque que se crée une nouvelle association *l'Association Refaire l'École* (ARLE) qui s'oppose aux nouvelles méthodes d'apprentissage et à la rénovation de l'enseignement primaire. Elle lance une initiative dirigée contre cette rénovation – et en particulier contre la suppression des notes – et recueille quelque 28 000 signatures. Forte de ce succès, l'ARLE déclare vouloir lancer une initiative sur le cycle d'orientation, prônant un retour aux sections d'antan et axant les contenus de l'enseignement strictement sur les connaissances et leur évaluation. C'est au printemps 2005 que cette volonté est clairement exprimée. Cependant, l'ARLE n'annonce pas une date précise pour le lancement de son initiative sur le cycle d'orientation. C'est alors qu'une scission se produit au sein même de l'ARLE et qu'un groupement « dissident » est créé : *Réseau École et Laïcité* (RÉEL).

Contre toute attente, bien que tous les résultats de l'évaluation de la nouvelle organisation du cycle d'orientation ne soient pas publiés et bien que le chef du Département de l'instruction publique, M. Charles Beer, ait créé une commission ad hoc (CO1) pour faire des propositions concrètes d'amélioration du système, RÉEL lance son initiative sur le cycle d'orientation (ce sera l'IN 134) qui recentre le débat sur la structure, alors que toutes les enquêtes, PISA en tête, et comme l'avaient déjà constaté les responsables scolaires et politiques vingt ans auparavant, les performances des élèves, leur niveau de connaissances et de compétences, ne dépendent pas de la structure de l'école, mais bien des contenus et des méthodes d'enseignement.

Lancée en juillet 2005, l'initiative de RÉEL récolte les signatures nécessaires. La question de la structure scolaire étant ainsi à nouveau sur le devant de la scène, les partisans de la classe hétérogène réagissent et sous l'égide de la *Coordination Enseignement* lancent une nouvelle initiative (ce sera l'IN 138) qui, d'une part, s'oppose directement à l'IN 134 en ce qui

concerne la structure du cycle d'orientation, mais d'autre part élargit le champ à la question des ressources financières (les initiants souhaitent une augmentation de moyens accordés à l'aide aux élèves en difficulté dans l'ensemble de la scolarité, primaire, cycle d'orientation et secondaire postobligatoire) et à celle d'une clarification des voies de formation et de la reconnaissance des acquis au sein de l'enseignement secondaire postobligatoire.

Bien que les champs des deux initiatives ne soient pas exactement les mêmes, ils se rencontrent sur la question de la structure de l'enseignement secondaire I en s'opposant diamétralement.

Le débat est ainsi reposé, qui a été abandonné il y a vingt ans en raison de son caractère improductif. Quelle que soit la décision que prendra le peuple souverain, les vraies questions seront toujours posées, celles du contenu et des méthodes d'enseignement, qui ont pris par ailleurs une acuité nouvelle en raison d'une part de la volonté politique exprimée par les conseillères et conseillers d'Etat en charge du département de l'instruction publique dans les sept cantons francophones de créer *l'Espace romand de formation* (décision du 16 février 2006), d'autre part de la volonté populaire exprimée le 21 mai 2006 d'harmoniser la scolarité obligatoire sur l'ensemble du territoire suisse (concordat HarmoS), enfin de la déclaration de la *Conférence des directeurs de l'instruction publique* (CDIP) du 13 novembre 2006 d'amener d'ici à 2015 95% des jeunes d'une classe d'âge à obtenir un diplôme du degré secondaire II.

Auditions

1) M. Charles Beer, président du DIP (21 février 2007)

Le président désire s'exprimer, dans un premier temps, sur la marche à suivre que la Commission de l'enseignement va adopter sachant que deux initiatives (134 et 138) ont été déposées sur un sujet similaire, en l'occurrence une proposition de modification des structures du Cycle d'Orientation mais que ces deux IN sont totalement opposées quant à leurs propositions. La Constitution n'a pas prévu un tel cas de figure. Les délais légaux permettraient de ne pas les présenter simultanément au peuple alors qu'un vote simultané des deux initiatives entraînerait la nécessité d'une question subsidiaire ; une telle complexité incite à une extrême prudence.

Au jeu des pronostics, on peut imaginer que l'initiative 134 soit présentée face à un contre-projet, et que l'initiative l'emporte, tout en admettant que quelques mois plus tard intervienne le vote sur l'initiative 138, qui impose un nouveau contre-projet très proche du précédent, qui finalement l'emporte sur

l'initiative 138. Au final, ce contre-projet entrerait en vigueur même si par ailleurs l'initiative 134 l'avait emporté sur le contre-projet précédent.

Le chef du département insiste sur les risques de confusion et d'incohérence sur le plan formel, indépendamment des questions de fond.

Au final et sans se prononcer sur le fond, il serait très nettement préférable de pouvoir travailler conjointement sur les deux initiatives, de manière à ce que les enseignants, les élèves et le département ne doivent pas faire face à des années d'incertitudes.

Le chef du département indique avoir déjà procédé à un processus de rencontre auprès du personnel administratif et technique, et auprès du personnel enseignant du cycle d'orientation, qui a permis de prendre contact avec 70 % des personnes concernées dans les cycles.

Ces rencontres furent l'occasion de délivrer une information directe sur la situation actuelle par l'orateur, sans toutefois engager un processus de consultation du corps enseignant depuis longtemps très divisé sur ces questions, car l'exécutif se doit de se déterminer, dans ce contexte, sur un contre-projet à ces deux initiatives susceptible de permettre un retour aux sections au sein du cycle d'orientation.

Le corps enseignant a plutôt exprimé son souhait de laisser le conseiller d'Etat prendre ses responsabilités, en concertation avec le parlement, de manière à s'engager dans la rédaction éventuelle d'un contre-projet. Lors de ces rencontres, les enseignants et le personnel administratif et technique ont réservé un accueil plutôt favorable à l'idée du retour aux sections sans manifester d'inquiétude particulière à ce niveau (alors que d'autres aspects les préoccupent, les effectifs, les moyens, la scolarité obligatoire, l'harmonisation scolaire...).

Les interlocuteurs encouragent plutôt le département à trouver des solutions et à prendre des décisions claires.

Enfin, pour terminer, le conseiller d'Etat en vient à espérer qu'un travail rapide et un consensus suffisamment large puissent permettre un retrait des initiatives, ce qui finalement, au travers d'un contre-projet équilibré, serait équivalent à une bonne décision populaire, dès lors que la confusion n'apportera pas les solutions escomptées.

Au sujet des initiants, ceux à l'origine de IN134 sont constitués par un schisme en provenance de l'ARLE, et n'ont pas constitué une association. Avec ces derniers, le conseiller d'Etat avoue quelques problèmes de communication et entrevoit la difficulté pour ces personnes d'être en mesure de prendre une décision commune sur le maintien de leur initiative.

Pour l'IN 138, la situation est beaucoup plus claire, car cette initiative émane d'entités beaucoup mieux constituées. Toutefois, les aspects concernés ont déjà été refusés, quatre ans auparavant, par la population et donne à la requête un caractère fragile. Une opposition entre les deux initiatives pourrait voir l'IN 134 l'emporter.

Au sujet de la consultation de la base, le conseiller d'Etat répète que, au travers des rencontres, il a pu discerner deux messages essentiels adressés aux autorités du département : « soyez clairs, prenez vos responsabilités et réglez le problème par une décision ».

Il n'existe pas de science exacte permettant d'affirmer la supériorité d'un système sur un autre. Même s'il est constaté que l'hétérogénéité implique un taux d'encadrement accru, ayant une répercussion sur les coûts.

En tout état de cause, il est préférable de prévoir une sélection au début plutôt qu'à la fin d'un cursus scolaire. Le système genevois, malgré certaines difficultés, n'est probablement pas aussi mauvais car il produit un niveau élevé de formation PO et de maturités en Suisse. Les deux initiatives recouvrent des objectifs très différents, puisqu'il s'agit de s'occuper à la fois des élèves en échec... et des élèves qui réussissent.

Le chef du DIP encourage à tenir un débat serein et constructif, si possible sur les deux initiatives conjointement de manière à permettre à la population de trancher, sans toutefois confondre vitesse et précipitation.

2) Audition des initiants de l'IN 134: M^{mes} Karine Liardet, parent d'élève du primaire, Laurette Vasta, enseignante CO depuis 1982, Rita Bischel, enseignante depuis 30 ans au Collège des Voirets (et anciennement des Coudriers) et de M. Christian Macharel, doyen et enseignant PO depuis 25 ans à l'école de commerce Nicolas Bouvier (28 mars 2007)

Résumé des grandes lignes de l'IN 134 :

1. Une sélection retardée au moins d'un an, avec une année de septième organisée en quatre niveaux de préorientation en fonction des résultats obtenus à l'école primaire, soit les mêmes enseignements dispensés avec un degré d'exigence différent ; le cas échéant, l'élève pourra passer vers un degré plus exigeant. Cette solution offre la possibilité de s'améliorer, de reconnaître ses efforts et de moduler son orientation. Il s'agit notamment de reconnaître profondément le travail d'évaluation entrepris à l'école primaire. De plus, les élèves en très grande difficulté (non promus à la sortie de l'école primaire) sont accueillis pendant une année de transition au cycle d'orientation, leur

permettant face à une nouvelle équipe d'enseignants de se libérer des difficultés qui peuvent les poursuivre depuis un certain temps. Il est évident qu'il n'y aura pas de classes de ce type dans chacun des établissements mais plutôt, à raison de 4 ou 5 élèves par établissement, un regroupement dans certains établissements.

2. L'initiative tend à prendre en compte toutes les difficultés de chaque élève, de manière à amener chacun le plus loin possible de son point de départ.
3. Il est également prévu, à partir de la huitième, une orientation plus typée sous la forme de filières (sciences, latin, langues vivantes, disciplines commerciales, techniques et arts et métiers). Ce système instauré par M. Chavannes a fait ses preuves avant l'instauration de la nouvelle grille horaire.
4. La classe-atelier est conservée pour les élèves qui quittent la scolarité obligatoire sans passer par toutes les années ordinaires.
5. Pour les élèves en rupture, ouverture d'une structure spécifique de manière à couvrir ce type de besoin. Il va sans dire que cette structure ne prendra pas place dans l'ensemble des établissements. Il est préférable qu'elle se situe ailleurs que dans l'établissement d'origine de l'élève.

En fait, cette initiative tend à corriger le système hétérogène qui, par son extension, exerce de fait une sélection non visible et pernicieuse. En réalité, les difficultés s'accumulent sans réelle prise de conscience tout au long du parcours, avec le couperet final de la sélection après le cycle d'orientation.

Quant à l'analyse sur l'IN 138, elle rencontre l'opposition des auditionnés qui pensent que le peuple s'est prononcé clairement à ce sujet, par un refus, en 2001. Ensuite parce que si les résultats² sont identiques entre les trois cycles (hétérogènes) et les autres, il faut rappeler que les classes hétérogènes se composent de 14 élèves (contre 18 - 20 dans les filières) pour des résultats légèrement moins bons. C'est donc un système beaucoup plus onéreux.

Pour le reste, actuellement, dans les cycles d'orientation, des regroupements A et B sont déjà en place et constituent une hétérogénéité suffisante (par rapport au système précédent L, S, M, G, P). Il en résulte des élèves extrêmement faibles, regroupés avec des élèves moyens qui voudraient aboutir à un résultat, alors que leurs camarades éprouvent beaucoup de difficultés. Dans la mesure où les groupes sont déjà très hétérogènes, il apparaît difficile de travailler de manière ciblée, avec l'un ou l'autre enfant.

² Selon une étude du SRED.

En fait, ce système est déjà catastrophique depuis cinq ou six ans d'où le lancement de cette initiative.

Il est rappelé que les quatre niveaux ont pour objectif d'admettre tous les élèves (promus, non promus, en difficulté, ainsi que les plus doués) en septième, tout en leur réservant un traitement différencié.

Une fois encore, les disciplines sont identiques mais le degré d'approfondissement est différent. De plus, les élèves conservent toujours la possibilité de changer de niveau en cas de nécessité, cela implique aussi la possibilité de passer d'un niveau plus fort à un niveau moins fort.

Il apparaît que 90 % des enfants en difficulté montrent un savoir insuffisant, ce qui provoque un problème de structuration.

Les auteurs prévoient un examen pour évaluer la possibilité de changer de filière en cours d'année. Anciennement, l'élève pouvait refaire son année.

Les auditionnés constatent que les passerelles manquent d'efficacité : le travail d'orientation s'effectue principalement au 10^e et 11^e degré, alors qu'il devrait s'effectuer plus tôt. Cette problématique n'a pas cessé d'augmenter. Elle n'existerait plus avec l'acceptation de l'IN 134.

De nombreux élèves se livrent à une sorte de tourisme scolaire y compris au moment du 10^e degré, sans opérer un choix clair, ce qui souvent amène des situations problématiques à l'issue du cursus. Le bagage à rattraper est d'autant plus grand que les filières sont nombreuses et que les années passent.

Donc, en fonction des notes obtenues à l'école primaire et après une année d'observation complète, les élèves pourront entrer dans une filière, en fonction de leurs goûts, de leurs capacités, de leur maîtrise et de leurs connaissances. À noter que ces filières existent déjà. La grande ouverture au CO est certes très idéale mais souvent sans résultat à terme.

Il serait illusoire de conserver dans l'esprit des élèves et des parents, l'idée selon laquelle tout est possible pour tous en permanence, car l'orientation se réalise en fonction de multiples paramètres.

Il serait préférable pour les élèves au PO de choisir des formations qu'ils soient sûrs d'être en mesure de terminer, car trop d'élèves multiplient les choix de filières pendant quatre ans, sans aboutir au final à aucun résultat concret.

Donc, le cycle d'orientation doit redevenir ce qu'il prétend être, à savoir, un réel cycle d'orientation. L'objectif de cette initiative ne vise pas à un retour en arrière, mais plus simplement à un retour à la transmission des connaissances.

3) Audition des initiants de l'IN 138, en présence de M^{mes} Kondo Oestreicher Mitsuko, Richer Laurence (FAMCO), MM. Baud Olivier (SPG), Chervet Philippe (FAMCO), Oestreicher Jean-Luc et RAMADAN Bilal (coordination enseignement) (18 avril 2007)

La FAMCO confirme son soutien à l'IN 138.

Il est cependant d'emblée constaté une ressemblance entre les deux initiatives : le modèle d'organisation actuelle du CO a clairement marqué ses limites. Le modèle de regroupement A et B ne constitue pas une solution parfaitement adaptée dès lors que de nombreux élèves sortent du système sans perspectives professionnelles. Ce système ne satisfait personne. De nombreux échecs interviennent après la neuvième année, cette situation est inacceptable.

M. CHERVET estime que ce qui distingue les deux initiatives se situe au niveau de ce qu'il est convenu d'appeler une école juste c'est-à-dire une école qui s'occupe d'abord des plus faibles.

L'IN138 va dans ce sens, à l'attention des 20 % d'élèves en difficulté.

Il explique que le cycle d'orientation constitue une période nécessaire à l'orientation de l'élève vers une filière de formation adéquate. Il constate qu'une des raisons de l'échec de l'orientation à laquelle l'école est confrontée provient de la non-concordance avec les changements intervenus dans le monde du travail.

Par conséquent, les auteurs de l'initiative estiment que l'orientation doit se comprendre comme un long processus pouvant se réaliser jusqu'à 16, 17, 18 ans. L'orientation doit donc continuer, au-delà du cycle d'orientation, même si ce dernier reste une période de découverte indispensable.

M. Ramadan rappelle que la présente initiative constitue le fruit d'un long travail de la part de la coordination enseignement, depuis de longues années, notamment sur la problématique des échecs (un millier d'élèves à la sortie du cycle d'orientation).

Sur ce point, tous les experts reconnus dans cette matière estiment qu'il s'agit d'anticiper l'échec, de le prendre à la source, de manière à ne pas devoir refaire le travail du niveau précédent, d'où l'idée de cette initiative de s'organiser contre l'échec.

L'accompagnement des élèves en difficulté peut être assez long (comme dans le canton du Tessin) mais permet de résorber de nombreuses situations difficiles.

Un autre problème est constitué par le regroupement des élèves plus faibles, alors même que toutes les théories actuelles indiquent qu'il s'agit de répartir ces élèves en difficulté dans des groupes constitués de bons élèves, pour bénéficier d'un effet d'entraînement et non du risque d'une exclusion progressive.

En clair, l'initiative veut faciliter le trajet des élèves en difficulté.

Il faut arrêter de claironner que l'école genevoise va mal. En 30 ans, les élèves certifiés au SECH sont passés de 60 à 95%, dans une certification de plus en plus difficile et de plus en plus exigeante.

L'orateur indique également la problématique liée à la disparition des petits métiers qui traditionnellement absorbaient une partie de ces élèves peu scolaires qui aujourd'hui deviennent des assistés. Régler cette problématique en amont sera toujours moins coûteux.

L'orientation professionnelle à l'âge de 15 ans n'a aucun sens. Cette question n'est d'ailleurs jamais posée à un élève qui réussit, à un collégien. Le monde du travail a relevé ses exigences, mais parfois peine à faire respecter des exigences minimales (arriver à l'heure par exemple).

Par le passé, le préapprentissage permettait de remettre certains élèves sur les rails, mais aujourd'hui les exigences des métiers sont de plus en plus élevées.

Il s'agit de s'organiser de manière cohérente dès l'école primaire.

L'idée d'accompagnement à l'attention des élèves les plus défavorisés grâce à la présence d'un coach, qui serait le lien entre le milieu scolaire et professionnel, devrait être exploitée. Il faudrait instituer un observatoire de l'échec scolaire. Les plus faibles ont souvent besoin d'un temps de répit pour permettre la maturation nécessaire, au risque évident de créer de l'exclusion.

Il indique à ce sujet que l'on a dénombré pas moins de 59 organismes d'appui présents sur le canton, en vue de lutter contre l'échec scolaire. Malgré ce foisonnement, le système ne fonctionne pas.

Il en ressort la nécessité d'un coaching par un adulte qui assurera une véritable coordination (il faut sur ce point insister sur l'importance du rapport humain avec l'élève, dont il conviendra de tenir compte dans le choix et la détermination des coaches).

Il paraît difficile et trop précoce d'exiger que l'élève s'oriente professionnellement au cours de cette période particulière de l'adolescence qui correspond au 8^e degré.

Quant aux filières (dont les normes de transfert au PO relèvent d'une décision du DIP), elles sont critiquables car formant un système d'interconnexions extrêmement complexes. Il s'agit par conséquent de rendre ces normes transparentes et connues de tous.

M. Baud ajoute que la présente initiative a été signée sur le terrain, sans envoi massif vers les ménages. Ces signatures proviennent des trois ordres d'enseignement et pas uniquement du cycle d'orientation. Il fait état de 5500 signatures récoltées par la SPG.

Il s'agissait, par le dépôt de cette initiative, de combattre une initiative mensongère dans son titre et de lutter contre une école à deux vitesses, sans compter le retour en arrière que son application impliquerait.

Il dénote, dans l'attitude et le discours des initiants de l'IN134, un grand mépris pour l'école primaire avec pour corollaire de prétendre tout rattraper au secondaire, ce qui est tout bonnement impossible. Cette fiction relève d'une forme de pensée magique assez incompréhensible. L'effort doit être porté au contraire sur la nécessité d'une meilleure cohérence de l'ensemble des parcours de 4 à 16 ans. Or, cet objectif sera forcément mis à mal par le type de dispositif proposé par l'initiative 134.

M. Baud renvoie les commissaires à un récent article de M. Alain Muller, démontrant que, en 1970, la proportion d'échec était de 50 %, ce qui marque une belle progression en regard de la situation actuelle.

M. Chervet considère que l'idée de l'hétérogénéité n'est pas mauvaise mais a été très mal défendue. Il considère également que la votation de 2001 a été biaisée. Cela étant, une idée balayée en votation peut toutefois être défendue sur le long terme. Le travail de pédagogie lors de la campagne de 2001 n'a pas été bien effectué. Il faut rappeler à ce sujet qu'un élève en difficulté ne l'est pas perpétuellement et dans l'ensemble des disciplines. Il renvoie à ce sujet à l'article 7C qui prévoit : « des suivis coordonnés aux besoins » (ce qui n'exclut pas une vérification des dépenses engagées, mais oblige à mettre à disposition des moyens financiers).

M. Ramadan voudrait revenir sur le débat de fond, celui ayant pour objectif de distinguer les élèves entre eux sur la base de leurs capacités intellectuelles. Pour sa part, il n'y voit pas de grande différence avec la volonté de certains de procéder à une distinction raciale ou sociale entre les riches et pauvres. Il conteste cette vision de la société.

Il se dit parfaitement conscient de la nécessité de répondre aux besoins des élèves les plus forts, en leur donnant la nourriture intellectuelle suffisante, mais ne pense pas que cette préoccupation doive se réaliser au détriment des plus faibles.

Il rappelle que l'enquête PISA, dont beaucoup se prévalent en comparaison d'autres cantons, ne mesurait que quelques éléments particuliers comme le français ou les mathématiques. Or, Genève a également misé sur la réussite d'un modèle d'intégration pluriculturelle. Il ne pense pas que les élèves en échec soient des élèves qui n'ont pas reçu « assez d'école ».

L'unité de matière, contestée par certains, a été reconnue par la commission législative puis votée par le plénum qui a accepté l'idée d'un objectif de lutte contre l'échec scolaire dans l'ensemble du système scolaire.

Au sujet de HARMOS, il faut rappeler que le niveau fédéral cédera la place à une mise en œuvre cantonale dont les ajustements seront très probablement nombreux. HARMOS et PECARO postulent l'idée d'une harmonisation, pas d'une standardisation. Genève est souvent à l'origine des modèles repris par la Confédération.

Dans la mesure où le CO se situe entre l'EP et le PO, il est nécessaire de définir des normes de promotion et d'établir un lien avec la suite du cursus. Ces normes ne sont pas seulement révélatrices d'une note, mais également d'un contenu. Il s'agit principalement d'assurer dans ce processus, de la cohérence... et pour cela, il faut des moyens ! On peut aisément comprendre qu'une école avec moins d'échecs scolaires coûtera moins cher. D'autant que l'inefficacité du redoublement a été clairement démontrée (or, le nouveau règlement va probablement accroître le nombre de redoublements). Le décrochage scolaire est extrêmement coûteux.

Il existe une opposition entre la structure et la méthode. En réalité, la structure peut valoriser la méthode en définissant des exigences. On peut dire que la structure est également une méthode. Cette opposition n'a pas de réelle pertinence.

En outre, l'orateur plaide pour que les autorités n'oublient pas d'écouter les experts genevois, reconnus dans le monde entier, plutôt que des néos traditionalistes reprenant de vieilles recettes. Cette initiative vise à augmenter les compétences de tous, ensemble.

4) Audition de M. Lionel Marquis, président de la FAPECO, accompagné de M. François Marti (25 avril 2007)

M. Marquis rappelle que la FAPECO est apolitique et ne se prononcera pas officiellement sur ces objets. Il rappelle que 75 % des familles ayant un/des enfant(s) au CO sont membres de la FAPECO.

Selon lui, le grand oublié dans ce débat est le contribuable. Les réformes s'enchaînent pour un coût qui s'accroît et une qualité globale qui diminue.

Aujourd'hui, la principale fonction de l'école, à savoir la transmission du savoir, ne s'effectue plus visiblement.

M. Marti énonce les résultats d'une enquête, faite par questionnaire, au sein de la FAPECO. 14 membres de la fédération sur 17 ont répondu. Au final la FAPECO ne se prononce ni sur l'une ni sur l'autre de ces initiatives. Par contre, une reprise des points exprimés dans les initiatives a été réalisée, ainsi qu'une réflexion sur les attentes de la FAPECO vis-à-vis des élus.

Le problème fondamental réside dans la notion d'échec scolaire. Qu'entend-on réellement par échec scolaire ? Est-ce un échec de l'apprentissage ou une rupture avec le système scolaire ? Le cycle d'orientation est une période délicate où les enfants sont en conflit. Pour certains d'entre eux, quel que soit l'encadrement, une rupture est donc présente.

En termes d'apprentissage, les portes du milieu professionnel sont souvent très fermées et les exigences très élevées. Il faut donc augmenter les exigences au CO dans le domaine du savoir en créant un cadre d'enseignement propice. Il évoque également la nécessité d'adapter les filières d'apprentissage.

Les classes sont souvent difficilement gérables et, dans ce cadre, les enfants qui « payent » sont ceux qui sont en difficulté.

Il est donc nécessaire de créer un cadre hors de la structure ordinaire pour répondre aux besoins des enfants en rupture complète. Il s'agit de constats relatifs à cette population de l'âge de 12 à 15 ans, qu'il convient néanmoins de ne pas stigmatiser. Tous les enfants ne sont pas similaires, les structures ne doivent donc pas être toutes identiques. Il faut des structures parallèles pour les enfants en difficulté qui soient adaptées à leurs besoins.

L'IN 138 demande un nombre important de ressources financières, afin d'aider les élèves en grande difficulté. Pour dégager des moyens, une augmentation du taux d'élèves par classe sera obligatoire. Ce qui est évidemment une hérésie, puisque la surcharge des classes va entraîner une diminution de la qualité de l'enseignement.

L'intervenant explique que l'IN 134 présente des filières intéressantes.

Si ces filières sont adaptées au niveau des langues, des sciences, des arts, des sciences humaines et qu'elles offrent des débouchés, les élèves ne les percevront pas comme discriminatoires.

Le but du CO, qui est d'orienter, pourra être réalisé grâce à ces filières.

En ce qui concerne l'année de rattrapage, l'orateur est plutôt positif. Cela permet de s'intégrer dans un système, et de s'orienter au 7^e degré et non au 10^e (comme le stipule l'IN 138).

Sur le plan des apprentissages et de l'évaluation, le savoir doit demeurer au centre des préoccupations. Au sujet de l'évaluation et de la valorisation du travail, les moyennes ne sont pas toujours représentatives du travail effectué par l'élève. Il rappelle que la finalité de l'école reste, au-delà des structures, l'intégration sociale à terme.

De nombreux problèmes interviennent dans l'échec de l'élève : l'environnement social, familial ou de travail (une solution serait un changement de classe), la manière d'enseigner (à ce sujet, un soutien effectué par le même professeur n'a pas grand chance de réussir). Il émet donc une réserve quant au soutien et aux cours d'appui et ajoute qu'il faudrait peut-être envisager une collaboration avec le privé (obligation de résultat).

Une classe bien structurée permet de ménager les temps nécessaires à l'apport d'une aide ciblée.

M. Marquis ajoute qu'il convient de reconnaître que tous les élèves ne peuvent pas être bons, à distinguer de ceux considérés comme en grande difficulté. Certains élèves ne sont tout simplement pas faits pour les études. Il est peu imaginable que les citoyens acceptent de dépenser d'énormes budgets (inexistants) pour mener des opérations à peu près stériles.

De plus, à son sens, l'idée et la philosophie d'une école égalitaire sont une utopie.

Quelle que soit l'initiative, ce problème ne changera pas. Pour ce qui est des objectifs, ils ne sont pas forcément suivis (à tort ou à raison). Une information claire, donnée par la direction aux parents, est nécessaire et essentielle. Aujourd'hui, ce n'est pas le cas.

Le but est de donner aux élèves en difficulté les moyens de réussir, de se valoriser. Il faut donc bien réfléchir. Il ajoute qu'il faut avoir conscience que le rattrapage est non seulement un droit, mais aussi un devoir. Aux enseignants de donner le tutorat et aux élèves de s'y présenter. Par conséquent, il conviendrait de sanctionner l'élève qui ne se rend pas au rattrapage.

Il note, pour terminer, que ces initiatives ne sont à aucun moment chiffrées, ce qui est regrettable.

5) - Audition de M^{me} Laurence Reichler, MM. Philippe Chervet et Raphaël Fornallaz, représentants de la FAMCO (25 avril 2007)

La majorité des membres de la FAMCO serait prête à soutenir cette initiative. Les enseignants partagent un rejet du système actuel et estiment qu'un changement est réellement nécessaire.

Aujourd'hui, la préoccupation des élèves en difficulté est une priorité pour le corps enseignant. La solution de la classe hétérogène est un moyen, mais les enseignants ne sont pas unanimes sur le sujet.

Quant aux élèves en difficulté, il faut rappeler qu'ils traversent parfois le cycle, en étant promus à la fin de chaque année, et arrivent malgré cela à la fin de la 9^e en situation d'échec. Ces élèves acquièrent, au cours des années du cycle, un état d'esprit très préjudiciable. De ce fait, ils sortent du CO en n'ayant presque aucune compétence, alors qu'ils ont assisté à un nombre normal d'heures de cours.

Par conséquent, certains élèves (entre 600 et 800) vont se trouver à la sortie du cycle en « stabulation libre », ils ne trouveront aucune activité (professionnelle ou non). Les enseignants ont donc un désir de réel changement.

La FAMCO éprouve une extrême frayeur à l'encontre de l'IN 134. Une application serait catastrophique notamment sur le plan des sections.

M. Chervet pense que, même avec les moyens nécessaires, la garantie d'une diminution totale du nombre d'échecs n'est pas possible dans une société en perpétuelle mutation. Il est certes possible de faire mieux qu'aujourd'hui, mais il ne faut pas oublier qu'il y aura toujours des élèves qui échapperont au système scolaire. Il indique d'ailleurs que les enseignants n'arrivent pas à accepter ce taux d'échec, même s'ils sont obligés de l'admettre. Il faut toutefois s'efforcer de n'abandonner aucun élève.

Il est essentiel que ces enfants aient un accès à l'enseignement, quel que soit le lieu où ils se trouvent. Il évoque par exemple la solution des classes relais.

Les enseignants tiennent à pouvoir apporter un suivi scolaire aux enfants jusqu'à 15 ans, en toutes circonstances.

Enfin, une majorité des professeurs ne sont pas opposés à l'hétérogénéité en elle-même, mais croient en une remédiation ciblée, ainsi qu'à la nécessité de nourrir parallèlement les plus doués, au sein d'une même classe.

L'école n'est pas au service des parents (ni même des élèves), mais de la République. Même si les intérêts des parents sont très présents dans l'esprit des enseignants, ce ne sont pas eux qui font l'école. De plus, il n'y a pas de conflit entre parents et enseignants, leurs relations sont systématiques (et leurs intérêts communs cycliques), la collaboration existe et doit perdurer. Cependant, le département reste responsable de la politique générale.

En ce qui concerne le budget, il rappelle que depuis 15 ans, le canton de Genève se trouve, sur le plan de l'instruction publique, dans une logique descendante et que les enseignants en ressentent les effets année après année.

Il tient enfin à rappeler que les enseignants instaurent, contrairement aux préjugés, un « culte continu de l'effort ». Mais que certains modèles de la société tendent à aller à l'encontre de cette affirmation.

Pour ce qui est du suivi pédagogique, il devrait être inclus dans l'horaire afin que les élèves ne le considèrent pas comme des heures supplémentaires (« les appuis intégrés »).

M. Chervet explique que le département a bouclé la discussion sur les objectifs en 1999. Les objectifs sont identiques mais les chemins différents. La seule solution proposée a été les regroupements B qui n'ont pas bien fonctionné.

HARMOS va de toute manière imposer les mêmes objectifs pour tous. Toutefois il faut rester très ambitieux et stimuler les élèves. Les enseignants veulent une école ambitieuse qui ne se limite pas à lire, écrire et compter. L'école genevoise est une école qui développe également d'autres capacités dans de nombreuses branches manuelles, artistiques...

Il est essentiel de dire à la population que l'école genevoise a des objectifs élevés et refuse un nivellement des objectifs par le bas.

6) Audition de l'association genevoise des directeurs du CO, en présence de MM. Imboden (Drize) et Jottrand (Montbrillant). (2 mai 2007)

Analyse de l'IN 134 :

A la lecture de son exposé des motifs, cette initiative montre quelques faiblesses sociologiques. Il s'agirait finalement de choisir entre une école pour tous et une école pour exclure.

Or, les élèves les plus faibles n'ont pas été négligés (depuis la première réforme de la 9^e G en 1980). Puisque les mêmes objectifs d'apprentissage valaient également pour le regroupement B.

Il relève également une erreur. Les auteurs affirment que 80 % des élèves se trouvent en regroupement A, alors qu'il s'agit de 72 % à l'entrée et de 68 % à la sortie du CO.

Sur les propositions de cette initiative, l'ensemble des directeurs se montre sceptique sur l'idée des quatre filières. De la même manière, la multiplication des options est de nature à poser des problèmes d'organisation et de coûts et ne garantit pas un choix raisonné par l'élève.

En 8^e et en 9^e, d'abord trois filières, ensuite quatre autres dont la répartition ne correspond pas, en termes d'offre de formation professionnelle, au terrain, puisque les exigences ne sont pas respectées pour l'accès aux formations.

Pour ce qui concerne les élèves en grande difficulté, généralement situés en regroupement B, les propositions émises ne sont pas satisfaisantes et très coûteuses. Il précise qu'actuellement les classes-ateliers sont au nombre de 11. Dans l'hypothèse de deux classes supplémentaires de ce type au sein de chaque établissement, cela représente une hausse considérable des effectifs à raison de deux postes par collège.

En outre, la classe-relais ne convient pas à tous. Il termine en insistant sur les aspects d'organisation qu'un tel modèle impliquerait pour signaler sa difficulté, notamment au niveau de la grille horaire.

Analyse de l'IN 138 :

Cette initiative reprend le modèle déjà en vigueur dans quelques collèges genevois. Comme chacun le sait, les directeurs ne sont pas unanimes, et certains défendent ce modèle. Toutefois, en grande majorité, ils constatent que la généralisation de ce modèle au CO entraînerait des difficultés non négligeables. Il évoque, notamment, la question de la composition socio-économique de chaque établissement, éminemment variable, et qui, dans un contexte homogène, se révélerait plus aisée que dans un contexte socio-économique défavorisé.

Aux élèves en grande difficulté, le modèle hétérogène n'a pas apporté une réponse particulièrement efficace (au même titre que dans le système ordinaire).

Sur l'établissement de niveaux en mathématiques et en langue, ils augmentent paradoxalement la sélection dans les systèmes hétérogènes.

Il termine en rappelant que la généralisation de ce modèle nécessiterait 30 postes supplémentaires.

L'association des directeurs du CO regroupe les 19 directeurs. Les positions concernant l'initiative 134 sont unanimes et celles relatives à la 138 sont très largement majoritaires.

Il en ressort l'évidente nécessité de changer le cycle d'orientation. Mais certaines dynamiques n'ont pas montré les résultats escomptés.

L'objectif visant à établir les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous s'avère impossible, même si l'idée reste très généreuse.

Aujourd'hui, le système fabrique un parcours indigeste dont la résultante est visible en 8^e B là où se concentrent les plus grosses difficultés.

Il faut également résoudre le problème de l'accueil en 7^e d'élèves avec de larges déficits, qu'ils n'arrivent pas à combler par la suite.

Pour les élèves du regroupement A, les directeurs regrettent de ne pouvoir mieux les valoriser et ce, même si le taux de réussite dans la suite du cursus est très élevé. L'absence d'une véritable filière scientifique (ou langue) est regrettable.

Le système actuel favorise les stratégies d'évitement pour réussir. Par exemple, un élève en latin pourra le cas échéant se réorienter vers les sciences, puis se rediriger vers le système à options 3, pour finalement réussir. Il serait préférable d'écarter ce type de stratégies d'évitement, par un appui adéquat dans les différentes disciplines. Il serait souhaitable de mieux prendre en compte des différences individuelles, en permettant à chaque élève d'aller au maximum de ses compétences.

M. Jottrand revient sur la notion d'échec scolaire. Il paraît excessif à l'aune de ce seuil de prétendre à une refonte complète du système, alors que le taux de maturités, à Genève, reste très élevé par rapport à la moyenne suisse.

Il note également que le collège n'est pas l'unique voie et que de nombreux élèves font d'autres choix très positifs.

Quel que soit le système, il restera toujours « un dernier wagon ». On peut formuler diverses hypothèses sur l'origine de la situation des élèves situés en regroupement B. Celui par exemple d'un modèle d'enseignement secondaire très complexe, devenu inaccessible pour certains.

On observe d'ailleurs dans les classes-ateliers, dans lesquelles se trouvent des élèves en grande difficulté, des redressements extraordinaires parce que le contrat pédagogique se réalise grâce à d'étroites relations nouées avec les enseignants et leurs camarades (et difficile à imaginer lorsque l'élève n'est en contact que quelques heures par semaine avec un enseignant).

Le procès des *mêmes objectifs d'apprentissage* a déjà été commenté, même si les intentions sont bonnes, les limites sont claires. La seule variation de l'effectif dans la classe ne fonctionne pas. Il s'agit de ne pas retomber dans les errements du passé, d'un travail scolaire trop limité, trop technique pour ces élèves. Cette limitation à l'apprentissage de la théorie provoque de graves difficultés pour ces élèves.

Tous les directeurs se préoccupent d'abord des élèves en difficulté de manière à leur offrir une scolarité à leur mesure, étant entendu qu'ils sont capables de fournir beaucoup plus qu'actuellement. Il doit être possible de modifier la composition des équipes de maîtres dans les classes et de régler également ces objectifs d'apprentissage identiques qui mettent davantage en difficulté les élèves qui le sont déjà. Une trop large charge théorique mène souvent au découragement et à l'indiscipline, dans les regroupements B, au détriment du travail et de la formation.

M. Imboden revient sur l'échec « externe ». La grande difficulté pour ces élèves étant de se trouver confrontés, à la sortie du CO, à l'absence de débouchés.

Au-delà du CFC en école, dans les formations les moins scolarisées pour les élèves ayant des compétences scolaires limitées, il ne reste que l'apprentissage dual pour des élèves de 15 ans, avec des exigences clairement éliminatoires. Quelles que soient les réformes, une sélection s'opérera.

En réalité, multiplier les filières pour les élèves en difficulté reviendrait à risquer l'échec du système ancien (filières G et P), en vigueur 30 ans auparavant puisque les sous-regroupements n'ont pas fonctionné.

Au sujet du taux de réussite à la maturité, bien évidemment, il est toujours possible d'améliorer les systèmes et les rendements mais les résultats universitaires sont très bons à Genève (même si les responsables de l'université se plaignent constamment du niveau des étudiants, comme d'ailleurs ceux des formations professionnelles).

M. Jottrand admet les environ 30% d'échec en première année. Cependant, ce taux ne paraît pas inacceptable dans le cadre d'études gymnasiales que l'on veut exigeantes, ce qui n'empêche pas la possibilité d'autres orientations professionnelles. Le véritable problème réside au niveau des élèves qui sont promus « vers rien ». Il admet une part de responsabilité du CO, mais au-delà invoque les nombreux changements structurels qui font sauter le maillon le plus faible. Il réaffirme la nécessité de travailler auprès de ces élèves. Des questions demeurent sur la manière d'éviter certaines réorientations et d'apporter de l'aide aux 10 % restants pour les amener à une formation certifiée.

M. Imboden insiste sur l'évidence, à savoir qu'il n'existe pas de réponse univoque face à ce type de difficultés. Il existe plusieurs types de difficultés dont il s'agit de tenir compte dans un environnement et une prise en charge globale, et pas seulement (bien que cela soit nécessaire) au travers de cours d'appuis.

Il importe de rester très modeste sur le plan des solutions et des choix pédagogiques. L'enseignant fonctionne la plupart du temps sur une intime conviction. De la même manière, l'utilité du redoublement dès lors que certains élèves retrouvent un cursus ordinaire après deux ans, sans que l'on puisse forcément l'attribuer à cette mesure.

Globalement, avant 1940, l'école était considérée comme un championnat, alors qu'elle se caractérise aujourd'hui sous la forme d'une coupe sportive... (« tant que l'on gagne, on continue »). Et le tri précédemment opéré dans le cadre de la famille se fait aujourd'hui dans le cadre de l'école. Cette logique est particulièrement difficile à inverser. Faire admettre à un élève ayant réussi une orientation ne lui donnant pas accès au collège n'est pas évident.

Il garde l'intime conviction que les propositions de l'initiative 134 ne pourront pas fonctionner.

M. Imboden rappelle également qu'il y a eu un temps de latence, entre le dépôt des initiatives et le moment où les directions ont pu les examiner. Les éléments de cette réflexion ont été transmis à M. Beer. La concertation entre les instances fonctionne.

M. Jottrand indique que la déclaration d'intention (prise de position) a été unanimement soutenue par l'ensemble des directeurs. La mise en œuvre a été soutenue par 18 directeurs sur 19.

Quelle que soit la qualité du travail de l'élève, on retrouve toujours des notations allant du meilleur au moins bon. L'illusion d'une évaluation objective et neutre doit être abandonnée. Dans l'étude PISA, on constate que les élèves ordinaires réussissent au même niveau que ceux des autres cantons. Par contre, les élèves en difficulté sont particulièrement touchés à Genève.

En toute hypothèse, la question à se poser reste celle des élèves en difficulté, qui ont atteint l'âge de 15 ans et qui ne trouvent pas d'apprentissage, et donc des deux ans qui précèdent leur accès à une profession.

M. Imboden met le doigt sur un paradoxe notable en ce qui concerne les élèves en difficulté. Il s'agit tout à la fois de remobiliser l'élève, tout en suivant le programme. Cette conjonction est particulièrement difficile.

Les enseignants doivent intérioriser une déontologie professionnelle, qui, le cas échéant, leur sera rappelée. Un enseignant au sein de sa classe conserve

malgré tout une marge de manœuvre importante. Il faut évidemment reconnaître la grande responsabilité qui incombe à chaque enseignant.

7) Audition de la direction générale du cycle d'orientation (DGCO) en présence de M. Georges Schurch et de M. Manuel Schüle, service de la scolarité (9 mai 2007)

Les structures du cycle d'orientation mises en place en 2000-2001 l'ont été après un long travail sur les contenus, dès lors que chacun s'accordait déjà sur la relative inefficacité résultant d'un travail sur les structures. Ces dernières n'ont que peu d'influence. Tout le cycle d'orientation est le résultat de cette réflexion, qui a mené à deux concepts majeurs, ceux d'objectifs d'apprentissage et de plans d'études (qui ont été relativement mal compris ou appliqués).

La solution des regroupements A et B n'était, au moment de sa mise en application, qu'une solution provisoire (dans l'attente d'une structure idéale qui bien entendu n'existe pas en pédagogie), agrémentée des évolutions liées à la recherche (SRED).

La position de la DGCO :

Pour ce qui concerne **l'initiative 134**, la direction générale s'interroge sur :

- le sens pédagogique de cette année supplémentaire (alors que l'école primaire connaît déjà deux années supplémentaires dans le cadre de l'harmonisation HARMOS).
- sur sa signification en termes d'orientation et de sélection.

Au sujet des quatre niveaux en septième, la direction s'interroge sur :

- les bases qui fondent un tel dispositif et sur les matières concernées.
- ce qu'il advient de la perméabilité.
- sur le lien entre les six filières scindées et les regroupements A et B.
- sur le parcours lié aux classes relais, sur quatre ans.
- sur l'adéquation avec le PO.

En matière de coûts et de faisabilité, la direction constate que les auteurs ne s'expriment pas à ce sujet, et ne définissent pas les effectifs nécessaires.

Il s'agit visiblement d'une vision par une entrée unique, axée sur les structures et les notes, ce qui semble pour le moins réducteur et on peut se demander ce qu'il advient de toute l'articulation avec HARMOS.

La cohérence de la moyenne à 4 dans les trois ordres d'enseignement peut paraître souhaitable, mais ce déplacement de seuil sera inopérant à résoudre les difficultés des élèves.

Au niveau des épreuves communes, les auteurs imaginent-ils la seule voie de la certification par l'examen, sans tenir compte des moyennes annuelles et du cursus de l'élève durant l'année ?

A noter à ce sujet que le dispositif actuel d'évaluation commune au cycle d'orientation est déjà bien engagé dans la perspective de la mise en place de tests de référence au niveau romand et suisse.

A propos de la note de comportement, il n'est pas certain que cette solution soit adéquate et réponde à un problème précis, surtout si l'on considère l'éventualité d'un retour au système ancien.

En résumé, la plupart des aspects abordés par l'initiative 134 font déjà l'objet d'un examen attentif par le département (renforcement en français et en mathématiques, prise en charge des élèves en difficulté, harmonisation vers une structure unique, renforcement des articulations entre l'enseignement primaire et le PO).

Pour ce qui concerne **l'initiative 138**, la direction générale émet également quelques considérations :

Au sujet du soutien pédagogique, il existe déjà un bon nombre de moyens consacrés à cet objectif. L'instance responsable de ce dispositif doit être maintenue au niveau des directions d'écoles (et non dévolue à une instance supérieure indépendante). Dans le cadre de ce soutien scolaire, les objectifs sont, comme les intervenants, peu définis.

En ce qui concerne les passerelles, il existe déjà un certain nombre de travaux en cours.

Au sujet de la septième hétérogène, la direction s'interroge sur le lien à établir avec le vote populaire du 21 mars 2001.

Quant à l'extension en huitième et neuvième du système à options, il s'avérerait très complexe, nécessiterait de nombreux locaux (50 classes) supplémentaires si l'on considère les classes à 18 élèves (alors que le nombre se situe aujourd'hui aux alentours de 20 élèves). Cette extension signifierait 92 postes supplémentaires à temps plein. En conséquence, la direction générale n'est pas favorable, ni à l'initiative 134, ni à l'initiative 138.

Cela étant dit, il est bien entendu nécessaire de travailler à l'adaptation du CO. M. Schurch répète que, lors de l'instauration du nouveau cycle d'orientation en 2000, la notion de « mêmes objectifs d'apprentissage pour tous » a été mal comprise, dans la mesure où elle s'accompagnait d'une notion

de différenciation pédagogique adaptable à chaque élève, de manière à pouvoir « nourrir » chaque élève en fonction de sa situation individuelle.

Malheureusement, les moyens accordés à cette différenciation ont tout simplement fondu.

8) Audition de M. Charles Beer, conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, en présence de M. Frédéric Wittwer, secrétaire général et de M. Serge Baehler, secrétaire

Pour sa part, le conseiller d'Etat suggère un traitement simultané, pour garder l'entière marge de manœuvre dans l'organisation du débat démocratique (en l'occurrence assez compliqué) ce qui facilitera un débat cohérent, d'autant que les deux initiatives envisagent le même champ (à part le suivi des élèves en difficulté) et pourraient être soumises au peuple au même moment.

Sans surprise par rapport à ses précédentes interventions, le conseiller d'Etat recommande sur le fond, le rejet des deux initiatives 134 et 138. Ces deux initiatives ont une spécificité : ce sont des initiatives législatives.

Ces deux initiatives étant contradictoires, elles ne peuvent entrer en force simultanément. Dans l'hypothèse d'un vote conjoint des deux initiatives par le GC, elles rentreraient en force toutes les deux, sous réserve des droits référendaires toujours existants. Il ne s'agit pas ici d'initiatives constitutionnelles. Le département recommande l'envoi simultané des deux initiatives devant l'assemblée plénière.

Il en résulte la nécessité d'un contre-projet à chaque initiative, avec un regroupement imaginable au terme de la discussion parlementaire, mais imposant toutefois une réponse séparée.

Il encourage cependant le GC à recommander un seul contre-projet.

Il rappelle que le conseil d'Etat fixe la date des votations. Il ne s'agit pas à ce stade d'un traitement forcément simultané mais uniquement de s'en réserver la possibilité. Un traitement séparé en commission des deux initiatives interdirait l'organisation d'un seul débat sur le cycle.

Il ajoute que, au plan juridique, cette votation devra respecter la clarté du débat et nécessitera une question subsidiaire adressée au peuple, de manière qu'il puisse trancher entre les deux initiatives contradictaires. Tout en étant conscient que le peuple, comme le Grand Conseil, a la possibilité d'approuver simultanément les deux objets.

Au niveau du contre-projet unique, il rappelle que cette possibilité est réservée à l'initiative 134 et non à la 138, dès lors que cette dernière dépasse

le champ strict de l'organisation. Un contre-projet commun obligerait à limiter au seul champ de l'organisation des élèves par groupe, sans pouvoir traiter de l'orientation et du suivi des élèves en difficulté.

Il en résulte la possibilité de deux initiatives, de deux contre-projets et de trois questions subsidiaires.

M. Beer indique que la recherche d'unanimité tant au conseil d'Etat qu'au Parlement générerait une force susceptible d'encourager les auteurs des initiatives à retirer leurs projets, si la position du GC est suffisamment claire.

Sur le fond, un seul contre-projet serait préférable.

M. Beer estime, hors de tout débat politique, qu'en présence d'une même question, il est du plus élémentaire bon sens d'envisager un traitement simultané des deux objets.

D'autre part, pour le département, la perspective d'un débat permanent au sein de l'institution ne paraît pas particulièrement souhaitable de par ses effets néfastes.

Discussion et vote

Un consensus se dessine qui montre que chacun a la volonté de pacifier l'école.

Pour ce faire, il serait bon de proposer à la population un seul grand projet rassembleur et de ne pas s'enfermer dans un cadre trop rigide. La Commission de l'enseignement a jugé préférable de traiter simultanément les deux initiatives pour autoriser un débat commun. Dès lors que le risque de confusion (4 questions et 3 sous-questions) pour l'électeur a été clairement mis en lumière, il paraît certainement plus souhaitable de proposer un seul contre-projet. Toutes les auditions ont porté sur les deux initiatives, (134 et 138) raison pour laquelle chaque initiative a son propre rapport avec un socle commun.

La commission décide de procéder point par point, d'abord en se déterminant par un vote sur les deux initiatives, puis en se réservant la possibilité d'un débat sur les grandes lignes d'un contre-projet.

IN 138

En 2001, une votation populaire a clairement indiqué un refus de l'hétérogénéité pour la 7^e année du CO. Malgré cela, 3 cycles ont continué à fonctionner selon des structures hétérogènes.

La 7^e hétérogène figure toujours en bonne place dans le programme politique des Verts, raison pour laquelle ce groupe annonce d'emblée qu'il s'abstiendra. Quant aux socialistes, en 2001, ils s'étaient déclarés favorables à la septième hétérogène, mais pas à la 8^e ni à la 9^e. L'IN 138, qu'ils ont soutenue, est conforme à leur programme ce qui motive leur position favorable à ce texte.

Cette initiative contient un certain nombre d'aspects jugés positifs, comme par exemple, l'inscription dans la loi du principe des soutiens pédagogiques. Son titre est attractif mais les modalités prévues ne conviennent pas. L'hétérogénéité a montré ses limites et n'a pas l'adhésion de tous les partenaires du CO. Aucun chiffrage du coût de cette initiative n'a été prévu, il faudrait des moyens considérables, sans garantie de succès, pour sa prise en considération.

Les commissaires ont l'impression que cette initiative a été lancée pour servir d'antidote à l'IN 134 mais qu'elle ne résoudra pas les problèmes fondamentaux du CO qui doit pouvoir s'adapter aux niveaux et aux besoins de tous les élèves. Son organisation prévoit une grande complexité qui demanderait d'énormes besoins en postes et en locaux. Sa formule n'offre pas un réel lieu d'orientation. Il faut reconnaître néanmoins que certaines de ses préoccupations pourront faire l'objet d'une prise en compte lors de l'élaboration du contre-projet.

Vote sur l'initiative 138

Pour : 2 S

Contre : 1 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 1 MCG

Abstentions : 2 Ve, 1 S

[refusée]

Décision de principe sur l'élaboration d'un contre-projet

Pour : 3 S, 2 Ve, 1 PDC, 2 R, 3 L, 1 UDC, 1 MCG

Contre : – Abstention : –

La Commission de l'enseignement vous recommande donc, Mesdames et Messieurs les députés, de suivre ses recommandations, de refuser l'IN 138 (refus soutenu par 8 voix contre 2 et 3 abstentions) et de proposer l'élaboration d'un contre-projet accepté à l'unanimité des membres présents.

Secrétariat du Grand Conseil

IN 138

Lancement d'une initiative

Le Comité d'initiative pour s'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes a informé le Conseil d'Etat de son intention de lancer une initiative populaire cantonale formulée intitulée «S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes», qui a abouti.

Le tableau ci-dessous indique les dates ultimes auxquelles cette initiative doit être traitée aux différents stades du processus d'examen des initiatives prévus par la loi.

1. Arrêté du Conseil d'Etat constatant l'aboutissement de l'initiative, publié dans la Feuille d'avis officielle le	17 novembre 2006
2. Débat de préconsultation sur la base du rapport du Conseil d'Etat au sujet de la validité et de la prise en considération de l'initiative, au plus tard le	17 février 2007
3. Décision du Grand Conseil au sujet de la validité de l'initiative sur la base du rapport de la commission législative, au plus tard le	17 août 2007
4. Sur la base du rapport de la commission désignée à cette fin, décision du Grand Conseil sur la prise en considération de l'initiative et sur l'opposition éventuelle d'un contreprojet, au plus tard le ...	17 mai 2008
5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contreprojet, au plus tard le	17 mai 2009

Initiative populaire

« S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »

Les soussignés, électrices et électeurs dans le canton de Genève, en application des articles 64 et 65B de la constitution de la République et canton de Genève, du 24 mai 1847, et des articles 86 à 94 de la loi sur l'exercice des droits politiques, du 15 octobre 1982, proposent le projet de loi suivant:

PROJET DE LOI

modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève décrète ce qui suit :

Article 1

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

Art. 7C Soutien pédagogique pour les élèves en difficultés (nouveau)

¹ Afin de favoriser l'accès à la formation pour tous, des moyens supplémentaires sont mis à disposition des équipes d'enseignants pour leur permettre d'organiser dans le cadre de leur école ou établissement un suivi des élèves éprouvant des difficultés dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire I et II. Ce suivi pédagogique est différencié, ciblé, conçu dans la durée et coordonné au besoin entre les ordres d'enseignement. Les équipes pédagogiques mènent leur action en étroite collaboration avec les partenaires de l'école (notamment les parents, les assistants sociaux et les conseillers en orientation).

² L'allocation de ces moyens est placée sous le contrôle d'une commission nommée par le département. Cette commission est chargée de promouvoir l'échange d'informations et la collaboration entre les équipes enseignantes de l'enseignement primaire et secondaire I et II, de suivre l'utilisation des moyens, d'en évaluer l'efficacité et d'établir périodiquement l'estimation du montant des ressources allouées au soutien des élèves en difficultés. Un règlement du Conseil d'Etat précise la composition et le fonctionnement de cette commission.

Art. 44, al. 4 (nouveau)

⁴ Dans le but d'offrir à chacun la possibilité d'une formation englobant les formations en apprentissage et faisant l'objet d'un certificat, l'enseignement secondaire II garantit la reconnaissance des acquis aux élèves ayant suivi une ou plusieurs années de formation dans une ou l'autre de ses filières. A cette fin, des normes claires, cohérentes et transparentes sont édictées pour favoriser et permettre le passage d'une filière à une autre.

Art. 53A Organisation (nouveau)

¹ Au terme de la scolarité primaire, les élèves promus sont inscrits d'office dans le 7^e degré du cycle d'orientation.

² L'enseignement donné au 7^e degré est identique pour tous les élèves.

³ Aux 8^e et 9^e degrés, l'enseignement est donné en classe intégrant tous les élèves avec niveaux et options.

⁴ L'organisation des 7^e, 8^e et 9^e degrés, ainsi que les conditions d'admission et de promotion des élèves dans ces degrés, sont fixées par le règlement.

Article 2 Entrée en vigueur

La présente loi entre en vigueur le 1^{er} juillet de l'année suivant son adoption.

Argumentaire

Trois Constats

1) Orientation et formation – système incohérent

Les élèves de 6^e primaire subissent un saut organisationnel important en entrant au Cycle d'Orientation. En sortant du CO, le même phénomène se reproduit avec les filières du post-obligatoire. Les différentes parties du système éducatif sont davantage juxtaposées qu'articulées entre elles révélant un manque de cohérence du système.

A 15 ans, à Genève, de trop nombreux jeunes ne maîtrisent pas assez la langue écrite pour connaître leurs devoirs de citoyen-ne et exercer leurs droits. Ces jeunes-là sont les plus exposés à une exclusion du système scolaire dès que celui-ci n'est plus obligatoire (dès 15 ans révolus) et, par extension, du monde de l'emploi. A la fin de la scolarité obligatoire des centaines de jeunes sont promus mais admis nulle part. Au post-obligatoire des jeunes, en échec dans la filière qu'ils ont choisie, se voient interdire par des règlements des possibilités de réorientation. Nombreux sont ceux qui arrêtent toute formation une année ou deux après le cycle d'orientation et se contentent de petits travaux sans qualification.

2) Echec scolaire et insertion – système inadapté

La sélection sociale s'opère sur la base des résultats scolaires en éliminant progressivement, degré après degré, les élèves les plus en difficulté. Au CO, le système est devenu binaire : les élèves en difficulté en niveau A sont transférés dans un niveau B dont la seule particularité est de regrouper des classes à effectif moins grand. Plus aucun projet pédagogique ne peut se développer pour combattre l'échec scolaire, les baisses de budget ayant supprimé ces possibilités. Ces mêmes baisses budgétaires font progressivement augmenter le nombre d'élèves par classe rendant plus difficiles les suivis individualisés.

Pour les élèves sortant du CO :

- les écoles qui offraient des débouchés aux élèves promus du 9^e degré en niveau B augmentent leurs exigences d'entrée afin de se profiler comme des écoles de plus haut niveau offrant un accès aux Hautes Ecoles Spécialisées. Conséquence : plus de 400 élèves sortent maintenant promus du CO sans pouvoir entrer dans une école régulière.
- les élèves non promus de 9^e du CO ne trouvent pas de débouchés.

- une bonne partie des places d'apprentissage disponibles ne correspondent pas aux attentes des élèves et de leurs parents ou exigent des compétences scolaires trop élevées (voire 18 ans) pour des élèves de 15 ans. Dès lors, seuls 5 ou 6 % des élèves sortant du CO entrent en apprentissage en entreprise.

De plus, un certain nombre d'élèves entrent régulièrement au post-obligatoire dans les différentes filières, mais ils se heurtent à l'obstacle constitué par les exigences, nouvelles pour eux, d'une école de niveau supérieur bien plus spécialisée que le CO. N'arrivant pas à s'adapter assez vite, ces élèves-là régressent alors à grande vitesse voire décrochent scolairement et sortent de toute formation.

3) Réduire les buts de l'école – système illégal

L'école obligatoire doit permettre à tous les élèves d'acquérir des savoirs solides, des compétences, le sens des responsabilités et de la solidarité.

Rappelons que la loi prévoit que le cycle d'orientation « vise à développer l'ouverture d'esprit, la faculté de discernement, l'autonomie, la solidarité, toutes compétences qui contribuent à l'éducation citoyenne ». « Il assure un équilibre dans le développement des différentes aptitudes (intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques) des adolescents, qui leur permet de trouver du sens dans leurs apprentissages et leur donne progressivement les éléments de choix pour leur parcours de formation ».

Or, des tendances fortes font pression sur l'école pour que celle-ci se réduise à la transmission de quelques savoirs fondamentaux, notamment pour les élèves les plus faibles. S'il est absurde, scandaleux et illégal que l'école genevoise n'arrive pas à garantir l'acquisition de ces savoirs fondamentaux par tous les élèves de 15 ans, il est tout aussi absurde, scandaleux et illégal de vouloir réduire les buts de l'école à quelques savoirs utilitaristes. L'école ne doit pas cautionner une quelconque baisse de niveau mais faire en sorte que tous les élèves acquièrent une bonne culture générale.

Cette initiative formulée à pour objectifs d'assurer la cohérence de notre système scolaire, de l'adapter aux réalités actuelles et de faire de la lutte contre l'échec scolaire une priorité en s'organisant contre l'échec et les difficultés d'insertion de certains jeunes grâce à :

1) Des moyens supplémentaires de soutien pédagogique

Afin de favoriser l'accès à la formation pour tous, des moyens supplémentaires (tels que des ressources humaines complémentaires, des moyens pour de la formation et des échanges de pratique) sont mis à

disposition des équipes d'enseignants pour leur permettre d'organiser dans le cadre de leur école ou établissement un suivi des élèves éprouvant des difficultés dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire I et II. Ce suivi pédagogique est individuel, ciblé, conçu à long terme et coordonné au besoin entre les ordres d'enseignement. Les équipes pédagogiques mènent leur action en étroite collaboration notamment avec les parents, les assistants sociaux et les conseillers en orientation.

L'allocation de ces moyens est placée sous le contrôle d'une commission nommée par le département. Cette commission est chargée de promouvoir l'échange d'informations et la collaboration entre les équipes enseignantes de l'enseignement primaire et secondaire I et II, de suivre l'utilisation des moyens, d'en évaluer l'efficacité et d'établir périodiquement l'estimation du montant des ressources allouées au soutien des élèves en difficultés. Un règlement du Conseil d'Etat précise la composition et le fonctionnement de cette commission.

2) Une réorganisation nécessaire du Cycle d'Orientation

Les regroupements actuels du CO ont montré leurs limites et les regroupements B constituent de véritables ghettos sans réelles perspectives, ni pendant le CO, ni après la 9^e année. Le constat objectif et chiffré du suivi du parcours de ces élèves est amer et atteste que tous les élèves du regroupement B sont en échec programmé. Il convient donc d'ouvrir pour ces élèves des perspectives durant le CO et de soutenir ceux qui en ont le plus besoin (25 à 30 par CO) par une approche pédagogique ciblée, coordonnée et à long terme grâce aux ressources offertes par les moyens supplémentaires de soutien pédagogique ; ce qui ne supprime évidemment et en aucun cas les autres formes de soutiens scolaires auxquels ont droit tous les élèves (cours d'appui par exemple).

Le cycle d'orientation est réorganisé afin qu'il admette tous les élèves promus de 6^e primaire dans des classes de 7^e intégrées à l'instar d'autres cantons comme le Valais ou le Tessin et qu'il assure une orientation progressive des élèves pendant les degrés 8 et 9 en proposant des enseignements différenciés plutôt que des regroupements a priori dans des filières hiérarchisées qui classent les élèves et transforment les différences en inégalités.

3) Une meilleure articulation entre l'orientation et la formation des jeunes jusqu'à l'obtention d'un certificat secondaire.

Réorganiser le 10^e degré pour qu'il soit mieux articulé aux besoins des élèves sortant du 9^e degré. Les différentes filières doivent être suffisamment perméables et reliées entre elles pour permettre des réorientations tout au

long de l'année. Cela exige, entre autres, d'améliorer la concertation entre l'école et les milieux professionnels.

Dans le but d'offrir à chacun la possibilité d'une formation englobant les formations en apprentissage et faisant l'objet d'un certificat, l'enseignement secondaire II garantit la reconnaissance des acquis aux élèves ayant suivi une ou plusieurs années de formation dans une ou l'autre de ses filières. A cette fin, des normes claires, cohérentes et transparentes sont édictées pour favoriser et permettre le passage d'une filière à une autre.

Analyse du Réseau RÉEL de l'Initiative populaire

« S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »

Les intentions de l'initiative 138

L'initiative 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » introduit trois nouveaux articles dans la LIP.

L'art. 7C prévoit de mettre à la disposition d' « équipes d'enseignants » des « moyens supplémentaires » pour leur permettre d'organiser localement « un suivi des élèves éprouvant des difficultés ». Ces moyens supplémentaires devraient se déployer « dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire I et II », c'est-à-dire dans l'ensemble des trois premiers ordres d'enseignement, du primaire au postobligatoire. Ce suivi, « différencié, ciblé, conçu dans la durée et coordonné au besoin (nous soulignons) entre les ordres d'enseignement » voit des « équipes pédagogiques » collaborer étroitement avec les « partenaires » de l'école (parents, assistants sociaux, orientateurs).

La distribution de ces moyens supplémentaires est contrôlée par une commission désignée par le DIP, et dont la composition n'est pas précisée. Ladite commission coordonne l'information et la collaboration entre « équipes enseignantes » des trois ordres ; elle évalue l'utilisation de ces moyens, et leur efficacité ; elle estime périodiquement les montants nécessaires au suivi des élèves en question.

L'art. 44, al. 4 prévoit que pour ne priver personne d'une formation, on garantisse par certificat les acquisitions des élèves au secondaire II, « dans l'une ou l'autre de ses filières ». Ce certificat, fondé sur « des normes claires, cohérentes et transparentes » doit simplifier le passage « d'une filière à une autre ».

L'art. 53A organise ainsi le Cycle d'orientation : tous les élèves promus du primaire entrent d'office en 7^{ème}, dont l'enseignement est identique pour tous. En 8^{ème} et 9^{ème}, « l'enseignement est donné en classe intégrant tous les élèves avec niveaux et options ». Conditions d'admission et de promotion sont renvoyées au règlement.

Examen critique du texte

Du point de vue de la tactique politique, le but de cette initiative est d'éviter la situation calamiteuse des réformistes scolaires qui, ayant péché par présomption au moment du débat sur l'initiative de l'ARLE sur les notes, ont finalement vu les citoyens avoir à choisir entre deux textes (initiative et contre-projet) également opposés aux entreprises qu'ils étaient parvenus à introduire dans l'école genevoise. Pour eux, il s'agit donc désormais d'occuper le terrain pour éviter d'en être évincés par le jeu politique normal, ce d'autant plus que notre initiative avait abouti de son côté.

On observera qu'il n'est pas facile d'aller à l'encontre de l'intitulé de cette initiative : chacun est évidemment partisan de lutter contre l'échec scolaire et de garantir une formation à tous les jeunes. On s'y est essayé du reste depuis quelque trente ans, et une partie de notre critique

pourrait se borner à démontrer que cette initiative, plus idéologique que véritablement pédagogique, fait du passé table rase.

Toujours est-il que quiconque oserait se dresser contre un tel énoncé risque de se voir d'office rangé parmi les ringards et les déphasés. Qui peut espérer discuter une loi qui dit aller contre le choléra et dans le sens de la pénicilline ?

Présenter son projet dans des termes inattaquables est une technique éprouvée qui vise à placer l'adversaire en mauvaise posture avant même qu'il ait ouvert la bouche. Tout comme ces passages de l'exposé des motifs selon lesquels il serait « *absurde, scandaleux et illégal que l'école genevoise n'arrive pas à garantir l'acquisition de ces savoirs fondamentaux par tous les élèves de 15 ans* » et de « *réduire les buts de l'école à quelques savoirs utilitaristes* ». On n'en est plus à une contradiction près.

Là encore, on a recours à deux instruments classiques de l'idéologie contemporaine : le chantage au discrédit et le chantage à l'urgence.

L'hétérogénéité

Nous nous hasarderons à rappeler que l'hétérogénéité, voici seulement six ans, en mars 2001 a été nettement refusée par le Souverain (64%). Bien sûr, rien n'interdit de penser, comme le disait M. P. Chervet, président de la FAMCO, sur les ondes de Radio-Lac le 23 mars 2006, au moment du lancement de cette initiative: « *Ça veut pas dire que l'idée est mauvaise.* »

Il arrive que les citoyens changent d'avis, en effet. C'est bien leur droit. Mais qui peut oser prétendre, fût-ce au nom de ses seules « bonnes idées », et d'autant moins après le succès sans appel de l'initiative de l'ARLE – et les destinées infiniment moins glorieuses du rapport de la commission CO1 dans les instances du DIP -, que les Genevois seraient désormais disposés à plébisciter en masse l'hétérogénéité, qu'un rapport du Service de recherche en éducation (SRED) de 2001 présente par ailleurs comme plus coûteuse que la structure en filières ?

On nous permettra donc de soupçonner que le lancement d'une telle initiative n'a d'autre nécessité qu'idéologique : tout en venant compliquer des débats dans lesquels, c'est le cas de le dire, maints citoyens ne retrouvent guère leurs petits, elle révèle tout ensemble une obstination aveugle à poursuivre dans des voies qui ont démontré leur inanité, et une condescendance symptomatique envers les choix démocratiques. Or nous pensons qu'il existe une *force de la chose votée*.

En posant les classes hétérogènes comme les seules structures adéquates pour garantir l'équité de l'école, sans tenir compte des différences effectives, et souvent irréductibles, des élèves lorsqu'ils se trouvent devant les apprentissages, on s'efforce de masquer ces différences. Souvent, on l'a vu et on le voit encore, l'hétérogénéité n'est que l'autre nom d'une pédagogie compassionnelle qui sursoit aux disparités d'apprentissage par la pratique des notes de complaisance, complaisance plus favorable à l'« image » de l'école et à la tranquillité des parents. Dans ce cas, les inégalités, masquées, se creusent inexorablement année après année.

D'autre part, ni l'hétérogénéité ni sa critique ne sont des nouveautés dans notre république. Les premiers cycles de la Réforme II se sont ouverts voilà près de trente ans. Pour autant qu'on sache, cette hétérogénéité, étendue de fait à l'ensemble des établissements sous le couvert de l'opération « nouvelle grille horaire », n'a guère amélioré l'accession du peuple à

la culture, ni réduit l'écart entre riches et pauvres, qui va au contraire en s'accroissant dans notre pays. En revanche, elle n'a pas empêché la baisse des exigences, évidente dans la plupart des disciplines lorsqu'on compare certaines épreuves communes d'il y a seulement quelques années à celles d'aujourd'hui. Et il serait plutôt téméraire de prétendre qu'elle a rehaussé la pensée critique et élevé le niveau intellectuel.

L'école est confrontée depuis toujours à la contradiction entre le principe d'égalité et les inégalités réelles. Elle a beaucoup travaillé, le plus souvent en vain, pour que le principe vienne à bout des réalités. Nous croyons qu'il est temps de sortir de cette ornière et de commencer à penser, non sans blasphème, à ce qu'Alain Ehrenberg¹ appelle la *juste inégalité* que nous acceptons par exemple fort bien dans le sport, et qui, plutôt que d'incarcérer les individus dans des essences définitives et improbables (sociales, intellectuelles, et bientôt morales), rejoint cette idée de bon sens selon laquelle la réussite est proportionnelle à l'effort fourni pour réussir, lorsque celui-ci est adéquat, quelle que soit l'origine du sujet.

Avec ou sans structure de soutien, quand la notion d'hétérogénéité dissimule des faux-semblants de cette dimension, mieux vaut renoncer à se faire des illusions : elle devient au contraire l'un des instruments de sélection les plus redoutables, non seulement parce qu'elle retarde l'orientation adéquate des élèves, non seulement parce qu'elle est en train de ruiner les premiers degrés du postobligatoire vers lesquels repose toute la tâche de la sélection, mais surtout parce qu'à terme, elle abandonne les élèves ayant accompli un long parcours d'échec à la sélection la pire, la plus stigmatisante et la plus contraignante qui soit : celle du marché de l'emploi.

L'individualisation de l'enseignement, corollaire de l'hétérogénéité

Autre retour aux réalités : la fameuse « individualisation de l'enseignement ». Sa mise en pratique est déjà une lourde tâche au primaire, quand un enseignant n'a à s'occuper que d'une classe. Plus tard, lorsque par exemple un prof de géographie à temps complet peut se retrouver avec plus de deux cents élèves, la simple évocation de ce rêve ne peut plus susciter qu'une indifférence polie. En réalité, l'élève qui plonge ne peut être pris en charge par ses enseignants, par ailleurs de plus en plus surchargés. On peut aussi se noyer dans une piscine bondée, même si elle est surveillée par des maîtres nageurs.

La commission de contrôle

La mise sur pied d'une commission chargée d'estimer les besoins supplémentaires nécessaires au suivi ne nous paraît pas une bonne chose.

D'abord, rien ne garantit qu'une telle commission, qui ajoute un échelon administratif au fonctionnement du DIP, se plie à la rationalité budgétaire de l'Etat. Les besoins du suivi des élèves en difficulté est affaire d'interprétation, et l'on sait combien les jugements peuvent diverger d'un intéressé à l'autre. Or il est clair que les intentions des initiateurs vont dans le sens d'un dispositif ambitieux, dont rien par ailleurs dans les termes employés ici et là, aussi généreux que flous (« différencié », « ciblé », « coordonné au besoin » (nous soulignons encore), « entre les ordres d'enseignement », « normes claires, cohérentes et transparentes »), ne garantit l'efficacité pratique.

¹ *L'individu incertain*, Calmann-Lévy, Paris, 1995, pp. 27-28

Quand on sait combien il est difficile pour les commissions de liaison déjà existantes entre les ordres d'enseignement d'avancer vers les objectifs qu'elles se sont fixés, on ne peut que rester songeur quant à celle-ci, qui est chargée de coordonner et de superviser les mécanismes de soutien du primaire au postobligatoire en démontrant de solides compétences non seulement dans la pédagogie, mais aussi dans la gestion des finances et dans la coordination... Le caractère irréaliste des propositions des initiants nous paraît ici devenir particulièrement éclatant.

Ensuite, puisque les « partenaires de l'école » de l'art. 7C sont identifiés comme *«notamment les parents, les assistants sociaux et les conseillers en orientation»*, les deux derniers groupes étant fort proches, il suffit d'y ajouter les enseignants pour comprendre quels seraient les trois composantes de la commission (parents, enseignants, spécialistes de l'orientation et du social) et y voir une étroite ressemblance avec les conseils d'établissements que M. Beer entend instaurer dans des écoles devenant de plus en plus autonomes. D'un point de vue laïque, nous avons critiqué ailleurs le fait que l'école échappe ainsi à ses vrais propriétaires, soit l'ensemble des citoyens (le « laos »), et au contrôle de l'Etat.

« Conçu dans la durée », ce dispositif risque fort de l'être dans les larmes, lorsqu'il faudra par exemple, toujours pour d'excellentes raisons, solliciter des rallonges impossibles. On peut vouloir tout faire, et plus encore, pour sauver un élève. Mais la réussite n'est pas nécessairement proportionnelle aux moyens engagés. Sans quoi cela se saurait.

Le mythe de la perméabilité des filières

Cette initiative alimente le discours démagogique du tout est possible le plus longtemps possible pour tous. Faire miroiter des possibilités de réorientation de toute sorte dans les filières du postobligatoire ne fera que renforcer un tourisme de l'échec dont feront les frais une fois encore les élèves qu'on prétend vouloir aider.

Selon nous, il est préférable d'expliquer à un élève que toutes les voies ne peuvent rester ouvertes indéfiniment et qu'il est mieux pour lui de suivre jusqu'au bout une formation qui est accessible à ses capacités actuelles plutôt que d'en essayer une plus ambitieuse en subissant des échecs en cascade. Ensuite, s'il le désire, il pourra se mesurer à quelque chose de plus exigeant, avec l'assurance d'avoir déjà franchi avec succès une première étape.

De plus, le problème crucial des réorientations nombreuses des élèves au post obligatoire est habilement passé sous silence du moment que le renforcement des soutiens pédagogiques est censé le résoudre. Passerelles et systèmes de reconnaissance des multiples tentatives de suivre telle école ou telle formation devraient par miracle venir écarter les épais nuages qui planent sur la tête de nos élèves issus de neuvième sans posséder ces « savoirs utilitaristes » tant dénigrés, qui leur seraient pourtant d'une grande utilité.

Les mesures de soutien scolaire, assez abondamment fournies jusqu'à une période récente, comme celles qui existent encore, sont loin d'avoir fait leurs preuves : les élèves concernés ne se rendent pas aux heures d'appui qui leur sont proposées, et les élèves que l'on cherche à renforcer perdent très vite leurs acquis. Combien d'élèves sortent du primaire sans maîtriser ni la lecture, ni le calcul, et sans avoir jamais doublé. Il faut bien dire une fois que le roi est nu. On pourra toujours culpabiliser l'école et les enseignants, et on ne s'en prive pas, *mais il n'existe aucun système de soutien qui permette à un élève de rattraper ce qu'il ne sait pas*

sans prendre du retard dans la classe dont il est issu, à moins de posséder le don de l'ubiquité. Et si le redoublement est loin d'être une panacée, ce n'est pas tant parce qu'il serait, selon l'adage des rénovateurs, la cause des échecs ultérieurs de l'élève, mais parce qu'il est déjà, très tôt, la *conséquence* de déterminismes sociaux puissants dont il faut avoir la modestie de dire que les enseignants, quelle que soit leur bonne volonté, les connaissent mal et les contrent très rarement.

L'école ne peut pas tout. Elle ne peut rien contre Star Ac', contre le téléphone portable, contre le rejet de la culture et de la lecture (« Lire, c'est la honte » dit Safia, élève du CO, dans Tribune de Genève du 14 septembre 2005), contre les mille sollicitations économiques et sociales qui font de nos élèves des consommateurs parfois tyranniques, et de l'école le cadet des soucis de trop d'entre eux.

Pourra-t-on faire le bonheur des élèves contre leur gré ? - gré que l'on tient en très grande estime, il est vrai.

Nos solutions

Cela ne signifie pas qu'il faille abandonner. Mais nous ne croyons pas que l'école puisse faire mieux en se diluant encore et toujours dans les bonnes intentions « sociales ». Nous pensons au contraire qu'elle remplit au mieux son rôle social lorsqu'elle transmet des connaissances aux élèves, et en fonction des capacités de ceux-ci. Chacun n'ira pas jusqu'à la lune, mais chacun peut avancer dans sa direction, surtout si l'on prend garde à tenir compte de ses possibilités.

Rien ne permet de croire que ce renforcement des structures de soutien évitera de manière sensible les échecs. Les problèmes liés aux méthodes d'enseignement et à l'organisation de l'école obligatoire doivent être affrontés en priorité et sans tabou. Une fois ce travail accompli, il n'y aura probablement plus besoin de prévoir cette gigantesque opération de soutien.

Il est certain que le choix fondamental qui s'offre ici oppose une école socialement intégratrice qui renonce aux connaissances au profit des « capacités transversales » et des « habiletés psychosociales » - du moins pour le plus grand nombre, les filières d'excellence étant destinées à se développer par ailleurs pour une mince élite hors de l'école publique ! - et une école républicaine de service public s'efforçant, par une transmission distributive la meilleure possible des connaissances, de mener chaque élève non pas « aux mêmes objectifs », mais aussi loin qu'il le peut. Nous avons la faiblesse de croire que cette école-ci est plus intégratrice que cette école-là, à court et à long terme. Car l'apprentissage des connaissances, qui dépasse de beaucoup les « quelques savoirs utilitaristes » que moquent à bon marché nos adversaires, permet soit d'accéder durablement à des réalités permanentes ou évoluant lentement (les langues, les mathématiques), soit d'acquérir des habitudes de réflexion et de travail qui autorisent au mieux toutes les adaptations ultérieures, intellectuelles, culturelles ou sociales.

Nous sommes loin de croire, comme la plupart des conservateurs, que l'excellence n'est réservée qu'à une élite et que la démocratisation aboutit à la médiocrité. Et tout aussi loin de penser, comme les réformateurs, que la culture « bourgeoise » n'a pour but que d'écarter du savoir les classes populaires. En fait, les uns voulant réserver les critères de l'excellence

intellectuelle à une élite, les autres en abaissant le niveau pour garantir l'émancipation du plus grand nombre, tous deux communient dans cette même opinion selon laquelle l'excellence serait élitiste. Au fond, seul diffère le genre de mépris qu'ils manifestent pour les citoyens, les premiers franchement, les seconds sournoisement. Masquer les différences d'aptitudes pour se faire une bonne conscience est au cœur même de cette deuxième sorte de mépris.

REEL, 4 avril 2007

*Initiative populaire IN 138**« S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »***Karine Liardet, parent d'élèves en 1P, 3P et 6P****Avril 2007**Préambule

Ayant suivi mes études primaires et secondaires à Genève, je remarque que les changements amenés par la rénovation tant au primaire, qu'au cycle d'orientation, qui avaient pour mission de venir en aide aux élèves en difficulté notamment, n'a pas su se montrer à la hauteur de ses espérances et le constat d'échec au niveau pédagogique est catastrophique.

Il me semble primordial de se pencher sur les problèmes de fond, qui ne sont pas du tout abordés dans cette initiative, auxquels se heurtent aujourd'hui les réformes scolaires, à savoir les exigences demandées et le contenu des programmes, le contexte des classes, hétérogènes ou non, le système d'enseignement.

Sans oublier que la mollesse ambiante, en se généralisant à grande vitesse, ne fait qu'empirer les choses, car il ne faut pas traumatiser les enfants ni en leur imposant un tant soit peu de rigueur, ni en les faisant doubler une année. La culpabilité et la pression dont les enseignants sont victimes au PO menant directement aux notes de complaisance représente un phénomène grave et pernicieux qu'il faudrait aussi prendre plus au sérieux.

Les programmes allégés et de moins en moins exigeants desservent tous les élèves, bons comme moins bons.

En effet, les élèves doués s'en sortent facilement, sans trop d'efforts, mais n'avancent pas réellement selon leurs capacités et les élèves en difficulté, qu'ils soient francophones ou pas, subissent de plein fouet cette réforme. Ils passent trop souvent inaperçus et perdent un temps précieux, car, « on leur laisse le temps d'apprendre à leur rythme ».

Dès lors, certains enfants plus lents ne parviennent même pas à terminer les travaux dans les délais demandés, alors que d'autres les ont déjà rendu et ont passés au travail suivant.

En fin d'année, il est clair que les élèves en difficulté n'ont pas acquis les mêmes notions que les plus doués. Et ces enfants là passent malgré tout dans le degré suivant...

De plus, les classes hétérogènes avec comme discours de fond les mêmes chances pour tous représentent une belle arnaque !

Pourtant, en acceptant de regarder la réalité de manière lucide, chacun sait bien que les élèves n'ont pas les mêmes chances au départ.

Selon le niveau social et financier des parents, le quartier, l'encadrement familial, les capacités intellectuelles et scolaires, chaque enfant EST différent et aucun système d'éducation ne peut avoir la prétention de niveler ces différences, sauf celui qui consisterait à les masquer insidieusement...et ainsi se donner bonne conscience !

Car, d'après les initiants et leurs discours démagogiques, les différences entre les enfants représenteraient donc une inégalité, forcément injuste, qu'il faut combattre !

Ces discours utopistes ne mènent à rien, car chaque enfant, quelques soient ses origines, peut aller le plus loin possible par rapport à ses capacités propres, si on lui donne les chances réelles d'y arriver, sans mascarades ni fausses croyances.

Lorsque l'enfant a été trompé durant de nombreuses années sur ses chances réelles de réussite, arrive un moment donné, où une sélection va forcément s'opérer dans les classes supérieures, le plus souvent, bien plus abrupte et plus douloureuse, sans que personne ne s'y attende.

De plus, les programmes ne sont pas structurés de manière à apprendre les notions de bases en premier, que cela soit en mathématique ou en langue, pour pouvoir ensuite aller plus loin dans la réflexion et appliquer ces notions dans des exemples ou exercices concrets.

Cela reviendrait à vouloir construire sa maison par le grenier avant d'amorcer les fondations !

Par exemple, ma fille, actuellement en 6P, n'a aucune notion claire et précise de la grammaire et de la conjugaison allemande, alors qu'elle doit être capable, selon l'enseignant, de traduire des textes simples et produire des phrases avec uniquement quelques explications disjointes et quelques mots de vocabulaire ! (elle n'a jamais de devoirs d'allemand, hormis le vocabulaire, et ceci de manière épisodique...)

La connaissance serait elle donc innée ? Ou est-ce cela, le fameux discours sur l'autonomisation de l'enfant qui doit savoir se prendre en charge et trouver par lui-même les réponses à ses questions ?!

Je fais la même constatation concernant les mathématiques où les bases sont très fragiles elles aussi, ainsi que pour l'apprentissage de la lecture qui se fait sans qu'on apprenne les sons au préalable.

Je terminerai en disant que j'assure depuis de nombreuses années le rôle de répétitrice afin de combler les lacunes accumulées par mes enfants, en reprenant les branches les unes après les autres afin qu'ils aient les bases nécessaires, faute de quoi ils sont perdus et ne peuvent pas se débrouiller seuls. Sans oublier la mauvaise estime de soi qui ne fait que croître, car ils se sentent vraiment nuls de ne pas y arriver dans ce contexte actuel !

A ce moment-là commencent déjà les vraies inégalités entre les enfants. Ceux dont les parents peuvent aider à la maison, payer un répétiteur, ou même une école privée....

Commentaires sur l'IN 138

Le système scolaire actuel est défaillant. Si les élèves étaient correctement instruits dès leurs plus jeunes âges, de manière exigeante, pourquoi avoir besoin de déployer tant de moyens en termes de soutien, alors que le fond du problème ne réside pas à ce niveau là ?

Les initiants rappellent le constat que des centaines de jeunes sont promus en fin de 9^{ème} et malgré tout, admis nulle part !

Se sont-ils posés les bonnes questions avant de prétendre que l'on peut régler les problèmes actuels en augmentant simplement les aides aux élèves en difficultés ?

Non, à aucun moment, ils n'abordent les vrais problèmes en amont. Il me semble utile de repenser totalement l'école genevoise avant de vouloir y accorder davantage de moyens.

Dès lors, qui voudrait financer un projet si coûteux et voué à l'échec sans procéder à des révisions plus profondes ?

Cela reviendrait donc à appliquer un emplâtre sur une jambe de bois !

En outre, cette initiative est truffée de contradictions.

Les initiants ont bel et bien remarqué et décrit les difficultés rencontrées par les jeunes laissés sur le « carreau », même promus, reconnaissant ainsi que les compétences exigées pour entrer en apprentissage sont trop élevées pour des élèves de 15 ans.

Ils font le même constat pour les élèves entrant au PO dans les différentes filières : « *Ils se heurtent à l'obstacle constitué par les exigences d'une école supérieure...* »

Dès lors, comment se fait-il qu'ils ne se demandent pas **pourquoi** les jeunes n'ont pas acquis les capacités nécessaires ?

Forcément, cela obligerait à se poser les réelles questions et à réfléchir sur les précédentes années de scolarité (primaire et cycle) qui auraient dû correctement préparer ces jeunes ...

Ensuite, ils fustigent l'école qui « *se réduit à la transmission de quelques savoirs fondamentaux, notamment pour les élèves les plus faibles.* » Et quelques lignes plus loin, ils s'insurgent, car « *il est tout aussi absurde, scandaleux et illégal de vouloir réduire les buts de l'école à quelques savoirs utilitaristes. L'école ne doit pas cautionner une quelconque baisse de niveau mais faire en sorte que tous les élèves acquièrent une bonne culture générale* » Ces remarques sont un véritable festival de mauvaise foi ! Finalement, ces quelques savoirs fondamentaux ne sont pas si inutiles alors !

Ils avouent même noir sur blanc que « *les regroupements actuels au CO ont montré leurs limites et les regroupements B constituent de véritables ghettos sans réelles perspectives...les élèves de B sont en échec programmé.* »

De ce fait, que proposent-ils comme solution ? « *il convient donc d'ouvrir pour ces élèves des perspectives (lesquelles ? Par exemples des filières adaptées ?) durant le CO et soutenir ceux qui en ont le plus besoin...par des moyens supplémentaires de soutien pédagogique...* »

Plus loin, ils parlent « *d'enseignements différenciés plutôt que de regroupement dans des filières hiérarchisées qui classent les élèves et transforment les différences en inégalités.* »

Quels sont donc, ces enseignements différenciés, qui pourraient avoir lieu sans classer les élèves selon leurs potentiels ? Un enseignant pour chaque élève dans une classe hétérogène ?!

Et le fait de nous jouer la carte de la sensibilité en affirmant que différence est égal à inégalité est un stratagème des plus douteux dans le seul but de manipuler l'opinion publique. Dès lors, qui oserait s'opposer à la très honorable volonté de vouloir garantir les mêmes chances pour tous, même si cela est inapplicable en réalité !

Ils demandent même une « *réorganisation du 10^{ème} degré pour qu'il soit mieux articulé aux besoins des élèves sortant de 9^{ème}.* » Cette réorganisation, qui n'est pas expliquée dans le texte de l'initiative, sous-entendrait-elle qu'il faille aussi baisser le niveau du PO pour masquer encore plus les lacunes accumulées durant toutes ces années ?

Ils prônent uniquement le renforcement du soutien pédagogique, le maintien des classes hétérogènes (pourtant déjà refusées en 2001 !) et surtout ne pas orienter volontairement les jeunes en fonction de leurs capacités, car cela reviendrait à transformer les différences en inégalités !!!

Soutenir un élève en difficulté, bien sûr que l'idée doit être défendue, mais pas avant de s'assurer que tout soit mis en œuvre en amont pour dispenser des cours de qualités, exigeants qui devraient permettre à bon nombre d'entre eux de n'avoir pas ou peu besoin d'aide extérieure et surtout ne pas les laisser accumuler des lacunes trop longtemps passées inaperçues.

Finalement, je terminerai en disant qu'il est inutile d'augmenter le chauffage à l'intérieur de sa maison, si les travaux d'isolations n'ont pas été faits correctement dès la construction. C'est bien au niveau de l'isolation que se situe le problème de fond et non pas au niveau de la chaudière !

K.L Avril 2007

 REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE Département de l'instruction publique Enseignement secondaire I - Cycle d'orientation Direction générale	<h1>Note</h1>
A l'intention de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil	
CONCERNE : Initiatives 134 et 138: Observations de la DGCO	
Référence : G-INCO-com ens 0507.doc	9 mai 2007

Les deux initiatives déposées sont **opposées, voire contradictoires**. Aucune n'apporte de propositions suffisantes pour une **évolution du CO** en phase avec l'harmonisation intercantonale, les perspectives développées par le DIP, les réalités financières du canton ni les attentes de la population (parents, monde professionnel notamment).

Une difficulté majeure de la situation réside dans le fait que ces deux initiatives émanent principalement du monde enseignant ce qui dénote des **divergences de vue profondes parmi les professionnels de l'école**.

Observations relatives à chacune des initiatives (morceaux choisis):

IN 134	
Sélection / orientation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quel sens pédagogique donner à une année de plus (transition) après une EP de 2+6 années? ○ 4 niveaux en 7^{ème}, sur quelle base précise et dans quelles matières? ○ Quelle perméabilité entre ces niveaux de 7^{ème}? ○ 6 filières en 8/9 scindées en "prégymnasiales" et "non prégymnasiales" ou les appeler A et B? ○ Classe relais durant 4 ans? Quel parcours et quelle formation? ○ Absence d'articulation des filières avec les débouchés réels au PO
Coûts et faisabilité	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aucune évaluation de la faisabilité ○ Quels effectifs pour quels coûts?
Vision de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrée unique par les structures et les notes ○ Absence d'articulations avec HarmoS
Seuil de suffisance à 4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vers une cohérence au sein du DIP, mais n'est pas une réponse aux difficultés mentionnées
Épreuves communes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vers une certification par examens (critères de promotion)? ○ Perspectives déjà enclenchées avec les EVACOM ○ Vers des tests de référence romands / suisses
Note de comportement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Solution à quel problème?
Perspectives déjà en cours	<ul style="list-style-type: none"> ○ Renforcement FR et MA ○ Prise en charge des élèves en difficulté ○ Harmonisation vers une structure unique au CO ○ Renforcement des articulations EP-CO et CO-PO et conditions de promotion

IN 138	
Soutien pédagogique	<ul style="list-style-type: none">○ Au CO des possibilités existent○ Responsabilité pédagogique des directions○ Quel soutien (aux apprentissages, au métier d'élèves, à l'orientation, à l'insertion) par quels professionnels (enseignants, tuteurs scolaires, mentors)?
Passerelles au sein du PO	<ul style="list-style-type: none">○ Développement des passerelles PO en cours
Une 7ème hétérogène	<ul style="list-style-type: none">○ Après le vote populaire?○ Quelle adhésion des enseignants pour un tel modèle?○ L'hétérogénéité dans les différents lieux du canton n'est pas la même○ Évaluation des coûts
8H et 9H	<ul style="list-style-type: none">○ Complexité de l'organisation○ Besoins en locaux (env. 50 classes de plus)○ Évaluation des coûts (pour le CO environ 92 postes EPT)



Bulletin d'information destiné
au corps enseignant
et au personnel administratif
et technique
du cycle d'orientation

N° 18 - JUIN 2005

LES TRANSITIONS

SOMMAIRE

Éditorial	1
1. Entrée au cycle d'orientation : analyse des passages et des dérogations	2
2. Les réorientations pendant le cycle d'orientation	2-3
3. Les orientations à l'issue de la 9 ^e du cycle d'orientation	4-5
3.1. La situation au 9 ^e degré	
3.2. Après le 9 ^e degré	
3.3. Après le 10 ^e degré	
4. Les orientations vers des structures d'insertion	6-7-8
4.1. Après les structures d'insertion	
4.2. Fréquence et diversité des solutions transitoires.	
La situation en Suisse selon le projet TREE	

ÉDITORIAL

Beaucoup de choses sont dites et écrites sur le cycle d'orientation. Certains propos reposent sur des faits avérés, d'autres relèvent plutôt de l'impressionnisme. Quelques chroniqueuses ou chroniqueurs encore choisissent de ne prendre en compte qu'une partie de la réalité. Les statistiques, on le sait, peuvent donner lieu à de nombreuses interprétations qui ne sont point exemptes de subjectivité...

La situation du cycle d'orientation, comme de toute structure du secondaire I, est particulière en ce sens qu'on attend de cet ordre d'enseignement qu'il intègre tou-te-s les élèves - y compris celles et ceux qui ne remplissent pas les conditions de promotion de l'enseignement primaire, mais qui ne peuvent y rester notamment en raison de leur âge et qui ne correspondent pas au profil des EFP - et qu'en l'espace de trois années, il prépare également tou-te-s les élèves pour leur insertion de plein droit dans l'une des trois filières de l'enseignement secondaire postobligatoire.

Noble mission, mais difficile, qui exige qu'une observation très fine des flux d'élèves et de leurs parcours soit conduite. L'informatisation toujours plus performante des données constitue une aide précieuse dans ce domaine.

Le présent numéro de CAP C'O fait le point, sur la base des résultats consolidés de l'année scolaire 2003-2004, sur

- l'entrée des élèves en 7^e année et, en particulier, les dérogations aux normes d'admission dont ils peuvent bénéficier ;
- les réorientations à l'interne du cycle d'orientation ;
- les orientations à l'issue du 9^e degré.

En outre, toujours grâce aux données informatisées qui sont à notre disposition, il

a été possible d'étudier ce que les élèves qui ont quitté le cycle d'orientation en juin 2003 sont devenus une année après.

Cette étude vient donc compléter et actualiser le rapport intitulé «La nouvelle organisation du cycle d'orientation - Transitions de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I» et publié par le SRED en 2004.

Enfin, en ce qui concerne les élèves entrés après le cycle d'orientation dans des structures d'insertion, les lectrices et lecteurs de ce CAP C'O n°18 trouveront quelques points de comparaison fort instructifs avec d'autres cantons suisses. On apprendra ainsi, par exemple, que si, pour l'ensemble de notre pays, quelque 20% des jeunes qui quittent la scolarité obligatoire entrent dans une structure de transition, cette proportion n'est que de 11% à Genève.

Ce numéro de CAP C'O a pour but essentiellement de porter à la connaissance des principaux acteurs et partenaires du cycle d'orientation des données actualisées sur les mouvements des élèves avant, pendant et après le secondaire I genevois, aussi de corriger peut-être certaines idées trop facilement reçues, à commencer par celle qui voudrait que le cycle n'assume plus sa mission d'orientation !

Je tiens à remercier tout particulièrement les personnes qui ont participé à l'élaboration de cette édition de CAP C'O, outre l'équipe technique, Mesdames Fiorella Gabriel, directrice du secteur «développement et innovation» du cycle d'orientation, et Annick Evrard, chercheuse au SRED, et Messieurs Pierre-Yves Jornod, adjoint au directeur du service de la scolarité, Jacques Amos et François Rastoldo, chercheurs au SRED.

Georges SCHÜRCH
directeur général
du cycle d'orientation

www.ge.ch/co

Consultez tous les Cap C'O sur internet
www.ge.ch/co/capco

 cycle d'orientation

LES TRANSITIONS

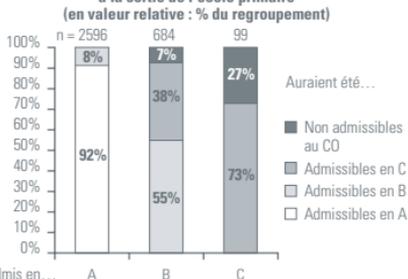
1. ENTRÉE AU CYCLE D'ORIENTATION : ANALYSE DES PASSAGES ET DES DÉROGATIONS¹

L'admission au cycle d'orientation est fonction de plusieurs paramètres, dont au premier chef la promotion de 6^e primaire et les résultats obtenus en français et en mathématiques.

Les parents de l'élève qui n'obtient pas les résultats lui permettant d'accéder au regroupement qu'il vise peuvent faire une demande motivée d'admission par dérogation. La décision, qui relève de la direction de l'établissement, se fonde sur l'ensemble des indicateurs à disposition, tels que le préavis de l'instituteur-trice, et les résultats aux tests de raisonnement ou aux épreuves cantonales.

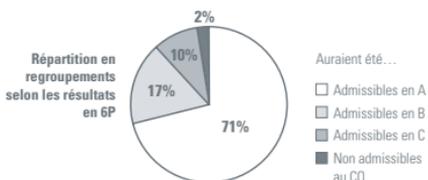
Le tableau ci-contre indique, pour les collèges à regroupements différenciés et à options², le nombre d'élèves de 6^e primaire qui, en juin 2004, étaient admissibles dans les divers regroupements du cycle d'orientation, et le nombre d'élèves qui ont été réellement admis dans chaque regroupement.

Composition en 2004-05 de chaque regroupement de 7^e des collèges à regroupements différenciés et à options selon le regroupement où les élèves étaient admissibles à la sortie de l'école primaire



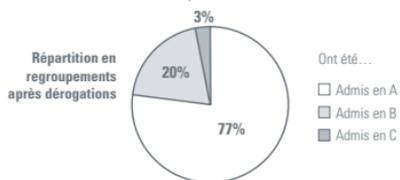
Les deux graphiques ci-après présentent la même réalité sous forme de pourcentage, et indiquent quelle aurait été la répartition des élèves de 6^e primaire au cycle d'orientation selon leurs résultats réels, et quelle a été leur répartition dans les regroupements après dérogation.

- 75 élèves sont admis au CO (dans les collèges à regroupements différenciés et à options) sans être promus de l'école primaire. Cela représente 2% de la population totale entrée au CO en 7^e, 7% de la population admise en 7B, et 27% de la population admise en 7C.



- 8% des élèves de regroupement A sont admis par dérogation, alors que ce pourcentage s'élève à 45% dans le regroupement B (et 27% dans le regroupement C). Autrement dit, si les classes de 7A sont constituées à 92% d'élèves de profil A, si celles de 7C sont constituées à 72% d'élèves de profil C, celles de 7B ne comprennent que 55% d'élèves de ce profil.

- Le pourcentage de dérogation dans le regroupement B rend compte à la fois de la pratique dérogatoire des collèges, et du fait qu'un certain nombre d'établissements n'ont pas de regroupement C et admettent tous les élèves de ce profil en B.



2. LES RÉORIENTATIONS PENDANT LE CYCLE D'ORIENTATION

Le processus d'orientation est inhérent à la mission du cycle : en fonction de leurs résultats et de leurs projets, les élèves peuvent changer d'orientation, soit en fin d'année, soit en cours d'année, notamment en 7^e. Les réorientations peuvent se faire vers un niveau de difficulté plus grand, ou au contraire vers un regroupement moins exigeant. Des réorientations peuvent avoir lieu également par changement d'option, en fonction du projet ou des intérêts de l'élève,

sans que le regroupement soit modifié. Ces dernières réorientations ne sont pas évoquées ici.

En résumé, et tous degrés confondus, les élèves de la volée 2003-04 des collèges à regroupements différenciés et à options³ ont fait l'objet des changements d'orientation suivants (avec modification du niveau de difficulté), soit en cours d'année, soit en fin d'année :

	En cours d'année	En fin d'année	Total
Élèves réorientés vers un regroupement plus exigeant :	91	130	221
Élèves réorientés vers un regroupement moins exigeant :	60	382	442

¹ Source : les fiches d'inscriptions remplies par les élèves à leur entrée au CO

² Les trois collèges à niveaux et à options ne sont pas concernés par cette analyse puisque tous les élèves promus de 6^e primaire y sont admis dans les mêmes classes.

³ Les trois collèges à niveaux et à options ne sont pas concernés par cette analyse vu leur structure sans regroupements différenciés.

LES TRANSITIONS (suite)

Dans le détail, et en distinguant les réorientations intervenues en cours ou en fin d'année, ces chiffres se répartissent de la manière suivante :

Réorientations **en fin d'année 2003-04⁴** des élèves de collèges à *regroupements différenciés et à options* vers un autre regroupement, avec changement de niveau de difficulté (à l'exclusion donc des redoublements dans un même regroupement).

Les élèves de classes d'accueil ne sont pas pris en compte ici.

Réorientation vers un regroupement plus exigeant en fin d'année	Nb	Pop. totale du regroupement	%
Élèves de 7BC réorientés vers une 7A (redoublement) ou une 8A	92	754	12.2
Élèves de 8B réorientés vers une 8A (redoublement) ou une 9A	33	828	4.0
Élèves de 9B réorientés vers une 9A (redoublement)	5	844	0.6

Réorientation vers un regroupement moins exigeant en fin d'année

Élèves de 7A réorientés vers une 8B	186	2685	6.9
Élèves de 8A réorientés vers une 9B	196	2514	7.8
	512	7625	6.7

- En fin d'année, les élèves de 7^e qui connaissent une réorientation vers un regroupement plus exigeant sont deux fois moins nombreux que ceux qui font le chemin inverse (92 pour 186). En fin de 8^e, si le nombre des réorientations vers un niveau moins exigeant est à peu

près identique à ce qui se passe en fin de 7^e (186 pour 196), les réorientations vers une 9^e A sont nettement moins fréquentes, mais représentent tout de même encore 1 élève de B vers A pour 6 passant de A en B (33 pour 196).

Réorientations **en cours d'année 2003-04⁵** des élèves de collèges à *regroupements différenciés et à options* vers un autre regroupement.

Les élèves de classes d'accueil ne sont pas pris en compte ici.

Réorientation vers un regroupement plus exigeant en cours d'année	Nb	Pop. totale du regroupement	%
Élèves de 7BC réorientés vers une 7B ou une 7A	71	783	9.1
Élèves de 8B réorientés vers une 8A	12	827	1.5
Élèves de 9B réorientés vers une 9A	8	852	0.9

Réorientation vers un regroupement moins exigeant en cours d'année

Élèves de 7A réorientés vers une 7B	31	2674	1.2
Élèves de 8A réorientés vers une 8B	15	2525	0.6
Élèves de 9A réorientés vers une 9B	14	2280	0.6
	151	9941	1.5

- En cours d'année, si les réorientations de 8^e ou de 9^e s'équilibrent et sont peu nombreuses, celles qui ont lieu en 7^e concernent une centaine d'élèves, dont 2 sur 3 rejoignent un regroupement plus exigeant.

- Sur l'ensemble de l'année considérée, près de 10% des élèves de 7^e ou 8^e font l'objet d'une réorientation dans un autre regroupement, et dans 1 cas sur 3, il s'agit d'une réorientation vers un niveau d'exigence plus élevé.

⁴ Source : comparaison de l'inscription des élèves dans SMOG en juin 2004 et en septembre 2004

⁵ Source : comparaison de l'inscription des élèves dans SMOG en septembre 2003 et en juin 2004

LES TRANSITIONS (suite)

3. LES ORIENTATIONS À L'ISSUE DE LA 9^È DU CYCLE D'ORIENTATION3.1. La situation au 9^È degré

Les élèves de 9^È année se répartissent dans les différents regroupements de la manière suivante :

Années scolaires	2002/03	2003/04	2004/05
Regroupement A	55%	55%	54%
Regroupement B	21%	21%	23%
Regroupement H	17%	17%	16%
Sports et arts	1%	1%	1%
Classes atelier	3%	3%	3%
Classes d'accueil	2%	3%	3%
Total = 100%	3937	4049	4177

3.2. Après le 9^È degré

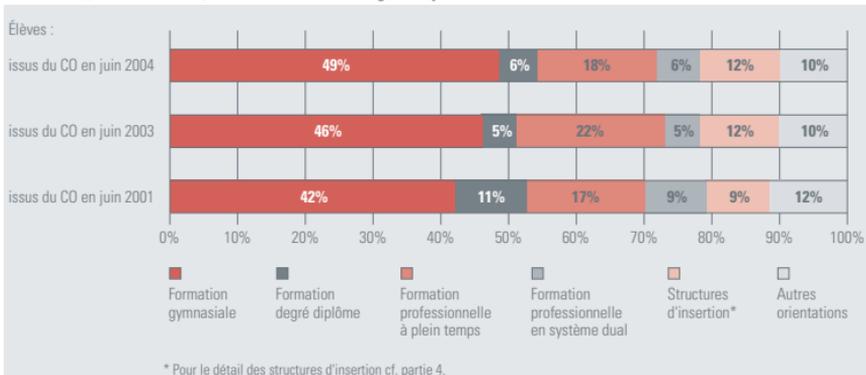
À l'issue de la 9^È, ces élèves ont, selon le regroupement suivi et leurs résultats scolaires, la possibilité de poursuivre dans différentes filières du secondaire II public. Ainsi, ils peuvent :

- poursuivre dans une filière certifiante, c'est-à-dire qui conduit directement à l'obtention d'un diplôme (formation gymnasiale, formation degré diplôme, formation professionnelle à plein temps et duale) ;
- suivre une structure d'insertion lorsque leurs résultats ne leur permettent pas d'être admis directement dans une filière certifiante ou qu'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage en entreprise. Ces structures regroupent le service des classes d'accueil et d'insertion - SCAI - du postobligatoire, la SGIPA, les classes préparatoires de l'École de commerce jusqu'en 2001, les classes VOIR de l'École de culture générale en 2000 et 2001 et les compléments de formation depuis 2002 ;

- redoubler la 9^È, se diriger vers l'enseignement privé, ou cesser leur scolarité à Genève (autres orientations).

Entre 92% et 94% des élèves sont en formation l'année suivant la 9^È (y compris ceux qui la redoublent ou qui s'orientent vers une école privée). L'année qui suit le 9^È degré du CO est donc assez «intégratrice» et ce phénomène se constate depuis plus d'une quinzaine d'années.

Les élèves qui ne se retrouvent pas en formation après le cycle d'orientation (6% à 8% d'une volée) sont : soit des jeunes qui ont quitté le canton (et qui peuvent poursuivre ailleurs leur formation) ; soit des jeunes qui entrent de manière différée au secondaire II (après un stage, une recherche d'apprentissage longue, un séjour linguistique ou au pair par exemple) ; soit des jeunes qui cessent toute formation après le cycle d'orientation.

Orientations, l'année suivante, des élèves issus du 9^È degré du cycle d'orientation

LES TRANSITIONS (suite)

Les volées de 9^e entrant au 10^e degré en 2003 et 2004, qui sont issues de la nouvelle organisation du cycle d'orientation, ont aussi connu de nouvelles conditions d'admission au secondaire II et des transformations des formations de ce niveau par rapport aux volées précédentes, à savoir :

- mêmes conditions d'admission en maturité gymnasiale et professionnelle ;
- mêmes conditions d'admission en diplôme de commerce ou de culture générale ;
- création des compléments de formation ;
- réorganisation de la formation commerciale.

De ce fait, on constate plusieurs changements dans les orientations de fin de 9^e.

- ▶ La répartition des élèves entrant dans une filière certifiante est notablement modifiée :
 - L'orientation vers la filière gymnasiale, qui était déjà la principale orientation des élèves de 9^e, ne cesse de croître et concerne près de 50% des élèves issus du CO en juin 2004.

- L'orientation vers le diplôme de culture générale (formation de degré diplôme) a fortement diminué car une part des élèves que l'École de culture générale accueillait auparavant est orientée vers les compléments de formation, et une autre va à l'École de commerce en raison de l'identité des conditions d'admission.
- La formation professionnelle plein temps (essentiellement l'École de commerce), de ce fait, voit sa part augmenter.
- La diminution de l'entrée directe en apprentissage dual après la 9^e, commencée avant la nouvelle organisation du cycle d'orientation, perdue et n'est plus le fait que d'environ 5% des élèves d'une volée.

- ▶ La proportion d'élèves de 9^e s'orientant, l'année suivante, dans une structure d'insertion a augmenté.

3.3. Après le 10^e degré

L'orientation à l'issue de la 9^e du cycle d'orientation n'est de loin pas définitive. Le processus d'orientation-sélection se poursuit largement au début du secondaire II induisant nombre de réorientations durant et à la fin du 10^e degré.

Transitions après le 10^e degré des élèves sortis de 9^e du cycle d'orientation en juin 2003 et qui ont commencé une filière certifiante directement en automne 2003.

Après le 10 ^e degré les élèves :	continuent dans la même filière		changent de filière		sont non scolarisés à Genève	Nombre d'élèves = 100%
	au degré supérieur	en redoublant	dans un degré supérieur	dans le même degré		
Au 10^e degré les élèves suivent une :						
Formation gymnasiale	69%	15%	3%	10%	3%	1801
Formation degré diplôme (ECG)	72%	9%	0%	11%	8%	205
Formation professionnelle plein temps	39%	34%	1%	19%	7%	815
Formation professionnelle duale	62%	23%	0%	5%	9%	256
Ensemble des filières certifiantes	61%	20%	2%	12%	5%	3077

Les élèves étant entrés dans une filière certifiante sont plus de 8 sur 10 à la poursuite dont 6 en étant promus au degré supérieur. Par comparaison les élèves qui sont sortis du cycle d'orientation en juin 1999¹ et qui ont poursuivi l'année suivante une formation dans une filière certifiante, ont été 62% à continuer cette même filière au degré supérieur, c'est-à-dire une proportion identique à celle que nous observons aujourd'hui (61%).

Toutefois de fortes disparités existent entre certaines filières :

- Les abandons de scolarité sont relativement marginaux puisqu'ils sont le fait de 5% des élèves. Mais, si ce n'est le cas que de 3 élèves sur 100 parmi ceux qui ont commencé à préparer une maturité gymnasiale, cela touche en moyenne 8% du reste de la cohorte.
- La filière professionnelle à plein temps est celle où le taux de redoublement et de réorientation est le plus important puisqu'il

concerne plus de la moitié des élèves ayant commencé ce type de formation. Ceci est dû à un fort taux d'échec dans la filière commerciale, dont les conditions d'admission, les programmes de formation, et les conditions de promotion en fin d'année ont été changés. Auparavant (en 1999) le taux de poursuite au degré supérieur était de 60% dans cette filière.

- La filière de degré diplôme préparant à l'obtention du diplôme de culture générale, du fait de la création des compléments de formation, n'accueille plus (ou beaucoup moins) d'élèves ayant commencé cette formation en attendant de trouver une place d'apprentissage. On observe dorénavant un fort taux de promotion dans cette filière, en 1999 celui-ci était de 40%.

Au delà des ajustements engendrés par les modifications structurelles du système de formation et/ou par les choix d'orientation des élèves, la forme générale du passage entre le secondaire I et II reste relativement stable.

¹ Cf. Evvard, A, Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9^e (volée 98-99)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

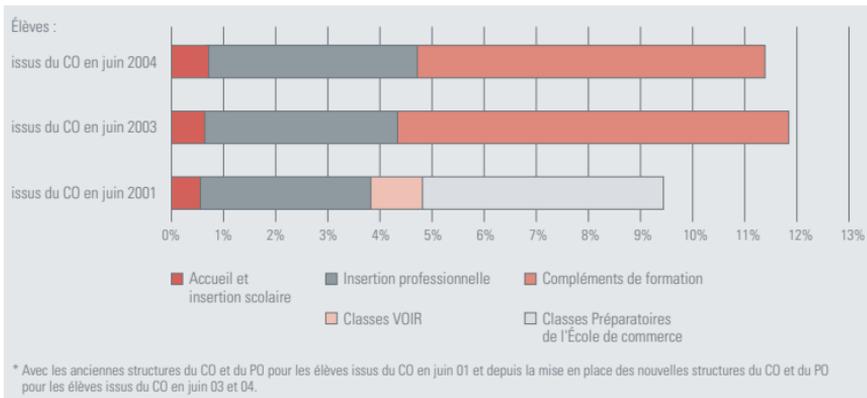
LES TRANSITIONS (suite)

4. LES ORIENTATIONS VERS LES STRUCTURES D'INSERTION

La capacité d'intégration d'un maximum de jeunes au début du secondaire II est notamment due aux structures d'insertion, qui permettent aux élèves qui ne satisfont pas aux exigences d'entrée au premier degré des écoles postobligatoires ou qui ne trouvent pas d'apprentissage en entreprise, d'effectuer une formation «relais» entre le secondaire I et les filières du secondaire II.

Depuis la fin des années 90, on constate une augmentation de la proportion d'élèves qui, à l'issue de la 9^e, s'orientent vers les structures d'insertion du secondaire II (de 7% à plus de 11% environ durant les 5 dernières années). Aujourd'hui, pour certains types d'élèves issus du regroupement B (ou assimilé), les structures d'insertion sont devenues quantitativement la première orientation².

Pourcentages d'élèves issus du cycle d'orientation entrant, l'année suivante, au secondaire II dans une structure d'insertion*



Deux mécanismes se conjuguent pour expliquer l'accroissement des orientations en structure d'insertion.

Les modifications des filières d'enseignement du secondaire II et de leurs normes d'admission.

Pour de nombreux élèves, le premier degré de l'École de culture générale (ECG) faisait office d'année d'orientation et de remédiation scolaire. Depuis l'augmentation des exigences d'entrée à l'ECG, leur alignement avec celles de l'École de commerce et l'instauration des compléments de formation, une partie de ces élèves a été transférée «mécaniquement» vers les structures d'insertion. Il y a là un changement de l'organisation du secondaire II, mais la problématique de l'insertion au secondaire II des élèves en difficulté scolaire ou en recherche d'orientation reste entière.

Les difficultés d'entrer dans le marché de l'apprentissage.

Les élèves issus du cycle d'orientation en situation scolaire difficile ne remplissent souvent pas les conditions pour commencer le premier degré d'une formation secondaire II en école et éprouvent de plus en plus de difficultés à trouver une place d'apprentissage (ou du moins la place d'apprentissage dans le métier auquel ils aspirent). En effet, les exigences d'entrée en apprentissage tendent à devenir plus élevées et ces élèves se retrouvent souvent en «concurrence» avec des postulants ayant déjà effectué une année (voire plus) de formation secondaire II. Ils sont alors «coincés» entre des écoles auxquelles ils n'ont pas accès à la sortie du cycle d'orientation et un marché de l'apprentissage fortement concurrentiel.

² Notamment les élèves non promus du regroupement B ou promus du regroupement B avec deux niveaux normaux et une moyenne générale < 4.8. Pour plus de détails, cf. Rastoldo F., Evvard A. (2004). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumises à la nouvelle structure du secondaire I*. Genève : Service de la recherche en éducation.

LES TRANSITIONS (suite)

4.1. Après les structures d'insertion

À l'issue des structures d'insertion, les élèves doivent se confronter à une autre étape importante du dispositif d'orientation-sélection du système de formation genevois. Elle consiste à intégrer une filière de formation certifiante.

Situation scolaire après les structures d'insertion pour les élèves issus de 9^e (volée de 9^e 2002/03)

	Filière gymnasiale	Formation degré diplôme (ECG)	Formation prof. plein temps	Formation prof. duale	Structures d'accueil et d'insertion	Autres formations (écoles privées)	Non scolarisé à Genève	Total
Classes d'accueil et d'insertion en école (Collège, ECG, EC)	16%	24%	12%	12%	16%	4%	16%	100% (n=25)
Compléments de formation (ECG et EC)	--	21%	25%	20%	1%	3%	29%	100% (n=294)
Insertion professionnelle (Préapprentissage SGIPA et classes CIPA et CEFP du SCAI)	--	--	1%	46%	12%	1%	40%	100% (n=149)
Total	1%	15%	17%	28%	6%	3%	32%	100% (n=468)

Après les structures d'accueil pour jeunes migrants, les orientations sont assez diversifiées (notamment vers la filière gymnasiale), 1 élève sur 6 a encore besoin de fréquenter une structure d'insertion et le risque de déscolarisation est relativement faible.

Après un complément de formation, environ 2/3 des élèves rejoignent une filière secondaire II (dans une répartition équitable entre formation générale, professionnelle en école et duale) et 3 élèves sur 10 ne suivent pas une formation l'année suivante à Genève.

Si une moitié des élèves après une année en insertion professionnelle réussit à entrer en apprentissage, près d'1 sur 8 continue une seconde année d'insertion et environ 4 sur 10 ne se retrouvent pas dans une formation l'année suivante dans le canton.

La sortie du complément de formation ou de l'année d'insertion professionnelle constitue une étape encore délicate pour ces élèves. Le risque de ne pas parvenir, malgré cette « passerelle », à satisfaire aux exigences d'une formation secondaire II en école ou à trouver une place d'apprentissage est encore important.

Enfin, l'insertion dans une filière certifiante après le passage dans une structure d'insertion ne signifie pas que ces élèves vont tous finir leur formation avec une certification. Les parcours de formation de ces élèves sont encore souvent caractérisés par des « événements d'orientation » divers, redoublements, réorientations, quelquefois multiples, voire abandonnés.

4.2. Fréquence et diversité des solutions transitoires³. La situation en Suisse selon le projet TREE

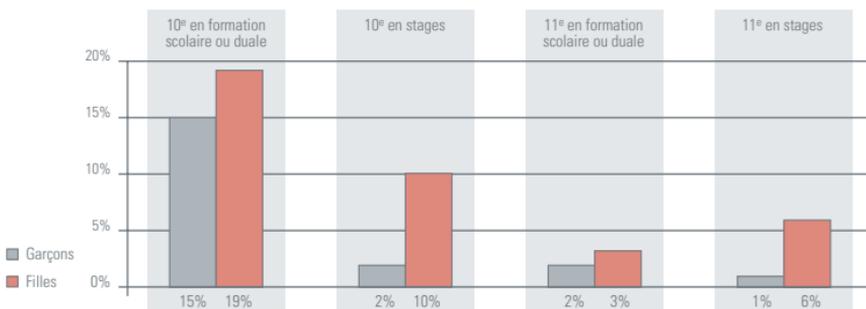
Le temps où une grande proportion des jeunes quittant la scolarité obligatoire entrait directement en apprentissage est bien révolu. Commencée il y a plus de vingt ans à Genève, la tendance à passer par un « dixième degré » préparatoire, d'orientation ou d'insertion, est aussi en hausse dans le reste de la Suisse. C'est ce que montre la recherche TREE (Transition de l'école à l'emploi) qui suit depuis l'automne 2000 le parcours de formation et d'emploi des jeunes qui ont participé à l'enquête internationale PISA⁴.

Deux aspects particuliers de cette évolution méritent d'être soulignés. En moyenne en Suisse, environ un cinquième des jeunes quittant la scolarité obligatoire passe par une solution transitoire. Le plus souvent (17%) il s'agit d'une dixième année de type scolaire ou duale, correspondant à une offre faite par l'instruction publique (pré-apprentissage, classe préparatoire, classe complémentaire, etc.). Dans une minorité des cas (env. 5%), il s'agit de différentes formes de stages, de langue ou en entreprise le plus souvent.

³ Les solutions transitoires sont d'une part les structures d'insertion appelées ici 10^e formation et 11^e formation (lorsqu'elles se répètent une deuxième année), et d'autre part les occupations hors écoles (stages, séjours linguistiques par exemple) durant une ou deux années après l'obligation scolaire.

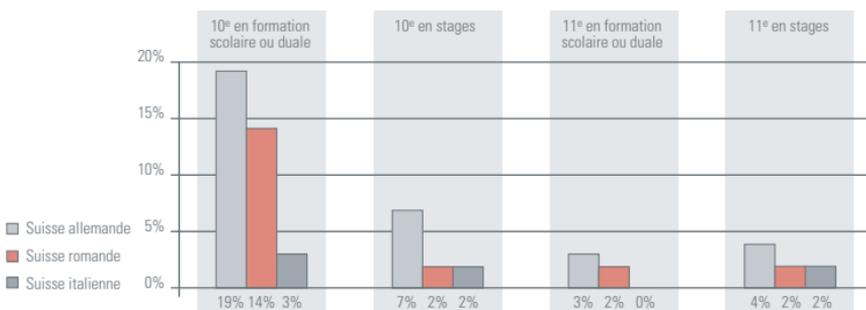
⁴ Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire, résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

LES TRANSITIONS (suite)

Proportion de jeunes gens et jeunes filles passant par une solution transitoire après la 9^e année, en Suisse.

Globalement, les filles sont légèrement majoritaires dans les solutions transitoires offertes de type scolaire ou dual, mais très nettement majoritaires dans les stages – effet des conditions d'âge mises à

l'entrée dans des formations de type santé du degré secondaire II. Il faut encore souligner qu'il n'est pas rare que des jeunes fréquentent deux années durant une solution intermédiaire.

Proportion de jeunes passant par une solution transitoire après la 9^e année, en Suisse, selon la région linguistique

Les différences entre régions linguistiques sont importantes. En Suisse allemande, le taux de passage par des solutions transitoires est sensiblement plus élevé qu'en Suisse romande. Cette différence est particulièrement marquée pour les stages de diverses natures, ce qui reflète le positionnement différent des formations dans les secteurs de la santé et du social. Mais elle est aussi le reflet de la place plus importante que prend l'apprentissage en Suisse allemande. En effet, les données permettent de montrer qu'une large part des

recours à une solution transitoire scolarisée ou duale prépare une entrée en apprentissage. Le Tessin se signale par un taux très bas de solutions transitoires.

Il vaut encore la peine de noter que la fréquence des solutions transitoires varie d'un canton romand à l'autre. Valais, Vaud et Fribourg ont les taux les plus élevés (entre 15 et 20% pour les solutions scolaires ou duales). À Genève ce taux est d'environ 11%.

Auteur-e-s : Pierre-Yves JORNOD, directeur adjoint, Service de la scolarité, DGCO
Fiorella GABRIEL, directrice du secteur Développement et Innovation Pédagogique, DGCO

Annick EVRARD, François RASTOLDO, Jacques AMOS, chercheuse/chercheurs du Service de Recherche en Éducation du DIP (SRED)

DIRECTION GÉNÉRALE DU CYCLE D'ORIENTATION
CP 218 - 1211 GENEVE 28
TÉL. 022 791 78 11 - FAX 022 710 05 79

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION:
GEORGES SCHÜRCH
TIRAGE: 3 000 EXEMPLAIRES

République et Canton de Genève

Département de l'instruction publique