

Date de dépôt: 11 février 2003

Messagerie

Rapport

de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier la proposition de motion de MM. Gabriel Barrillier, Thomas Büchi, Pierre Kunz, Hugues Hiltbold, Jean-Marc Odier, Pierre Froidevaux et Louis Serex visant à recentrer l'école publique sur sa mission fondamentale, soit la transmission des connaissances, à maintenir les notes à l'école primaire et à instaurer un moratoire sur les expériences pédagogiques, celles en cours et celles envisagées par le Conseil d'Etat

RAPPORT DE LA MAJORITÉ

Rapport de M. Jacques Follonier

Mesdames et

Messieurs les députés,

1. Introduction

C'est du mois de juin au mois de novembre 2002 que notre commission a travaillé sur la motion 1442.

Sous la dynamique et sereine présidence de M^{me} Janine Haggmann, nous avons passé en revue une grande partie du panorama scolaire genevois et nous devons ici rendre hommage à la qualité des intervenants et des auditionnés qui ont apporté à notre commission un savoir qui nous a été particulièrement bénéfique pour nous forger une opinion pertinente.

2. Remarques liminaires

La Commission de l'enseignement s'est penchée avec bienveillance sur cette motion qui, comme on peut s'en douter, a déclenché certaines polémiques, mais qui a eu comme mérite, il faut le reconnaître, d'ouvrir la discussion sur un sujet non seulement sensible mais autour duquel ont circulé tant de bruits et de rumeurs au gré des intervenants et de leurs positions.

On le verra d'ailleurs dans le descriptif des auditions, dans lesquelles chacun représenta sa propre sensibilité ou celle du groupe qu'il représentait, ce qui n'a pas simplifié la tâche de la commission qui, tout au long de ses sessions, a gardé une ouverture d'esprit digne d'être soulignée.

Nous avons placé nos travaux sous le signe de la construction positive et il a d'emblée été souligné que cette motion n'était pas un retour en arrière et que le terme de moratoire ne devait en aucun cas être traduit par un arrêt immédiat et sans réflexion des réformes, qu'elles soient passées, présentes ou futures.

L'idée principale qui présidait cette motion était qu'il pouvait être judicieux de faire une analyse profonde de l'état des lieux des réformes de l'école publique genevoise et d'analyser leur pertinence, ainsi que les effets positifs ou négatifs qu'elles pouvaient avoir sur la vie scolaire de notre canton.

En somme, quoi de plus naturel que d'essayer de comprendre les rouages mis en place par le Département de l'instruction publique (DIP) de notre canton au sujet de ces réformes, alors qu'il est presque certain que ledit département avait déjà procédé bien avant à ce genre d'exercice.

Cette motion avait donc comme but, non pas de freiner les réformes, mais de permettre à notre Grand Conseil d'être tenu au courant de l'état d'avancement de ces réformes, de leur pertinence et de présenter une évaluation de ces dernières avant de les poursuivre ou de les étendre.

Compte tenu de ces postulats de base, il est bien évident que nos invites ont évolué au fil des auditions et l'on verra dans la conclusion qu'il est parfois possible de trouver des solutions efficaces et pleines de bon sens permettant à l'ensemble des acteurs d'apporter une pierre solide à l'édifice de la culture scolaire genevoise.

3. Audition de M. Frédéric Wittwer, secrétaire générale du DIP

M. Wittwer fait pour la commission un résumé de la situation des réformes entreprises par le département.

Il commence par rappeler la mission fondamentale de l'école et la définition légale de ses objectifs.

La LIP qui définit les « objectifs » de l'instruction publique ne limite pas la mission et l'action de l'école publique à la « *transmission des connaissances* ». Le Grand Conseil, en adoptant la loi sur l'instruction publique, a reconnu qu'il fallait susciter chez chaque élève « *le désir d'apprendre et de se former* ».

Pour accomplir sa « mission », l'instruction publique ne peut donc se limiter et se contenter de fixer des buts à l'école sans se préoccuper de la manière de chercher à les atteindre.

Dans le contexte de « réformes » du système genevois de formation, la question posée par la première invite de la motion reviendrait en somme à mettre en doute la manière dont la « mission fondamentale » est ou veut être exercée.

La motion a le mérite d'activer le débat public sur la situation de l'école genevoise en général, et sur les « rénovations » qu'elle a engagés et poursuivis. L'école étant au service de tous les citoyens, ce débat est non seulement légitime, mais aussi nécessaire, en soi positif et constructif.

Le débat politique ne peut cependant pas se limiter à défendre « la transmission des connaissances » sans s'interroger sur la façon dont elles sont reçues et maîtrisées par les élèves et donc sur la façon dont elles sont « transmises » ou plutôt « enseignées ».

Il ne peut non plus ignorer que les savoirs à enseigner s'enrichissent, se diversifient et se réorganisent; qu'en raison du développement des médias et des technologies de l'information des connaissances se transmettent aussi dans des cadres non scolaires; en outre, les conceptions des personnes et de leur rôle dans la société se modifient, les parents veulent disposer d'informations plus concrètes et plus précises sur l'évolution scolaire de leur enfant, la volonté politique de conduire l'ensemble des élèves à un niveau de formation accru se manifeste de plus en plus fermement.

Une première position du DIP préalable à l'examen doit donc être clairement réaffirmée : les « réformes » (« rénovations », « expériences ») actuelles s'inscrivent clairement et strictement dans le cadre des objectifs définis par la loi sur l'instruction publique. Les mesures prises par le

département visent précisément à permettre de mieux « *respecter les objectifs de l'école publique* ».

Tous les élèves ont besoin de solides connaissances de base et de compétences maîtrisées qui leur soient utiles tout au long de leur vie. Toutefois, c'est évident, tous ne sont pas placés dans les mêmes conditions pour apprendre et tous n'apprennent pas de la même façon, ni au même rythme. Lorsque l'école change, ce n'est pas par effet de mode, mais lorsqu'elle constate que, pour remplir sa mission, ses méthodes et son organisation doivent être adaptées.

Les changements en cours actuellement visent à réaliser cette adaptation, à surmonter un certain nombre d'obstacles à l'atteinte des buts de l'instruction publique.

Il faut dès lors prendre garde à ne pas tomber dans une fausse logique redoutable :

1. Une école qui va bien n'a pas besoin de réforme.
2. On veut adapter l'école pour qu'elle remplisse mieux sa mission (par des « rénovations », des « réformes », des « mutations » (VD)).
3. Donc l'école va mal et si elle va mal, c'est à cause des changements qu'elle préconise...

Dans la phase actuelle, la difficulté a été de reconnaître l'échec relatif de certaines mesures (comme les redoublements, l'efficacité de l'assistance pédagogique, de certaines méthodes d'enseignement « renouvelé » – français, maths modernes – la multiplication de niveaux au cycle d'orientation (CO) dans les sections G, etc.). Il n'est pas toujours aisé de partager un constat critique. Il s'agit, c'est difficile, de justifier des changements sans remettre en cause ce que l'on faisait auparavant, sans que les enseignants et les cadres comprennent les nécessaires évolutions comme un désaveu de leur engagement.

A l'origine des rénovations actuelles de l'école primaire et du cycle d'orientation on retrouve principalement le constat d'un décalage entre les savoirs formels et les compétences dont devront faire preuve les élèves formés lorsqu'ils auront à s'adapter à des situations de travail en constante mutation.

C'est pourquoi est apparue la nécessité d'une plus grande précision et cohérence, d'une clarification des « objectifs d'apprentissage », et en particulier des connaissances et compétences de base requises à différents moments bien identifiés du parcours scolaire. Le fil conducteur des rénovations est centré sur le projet de formation des élèves, de tous les

élèves. Ils ont à acquérir des savoirs et des connaissances solides et ont à construire des compétences qui leur permettent d'utiliser leur savoir.

Par ailleurs, ces objectifs de formation (déclinés dans chaque domaine disciplinaire) doivent concerner l'ensemble des élèves au primaire comme au CO, en tenant compte des différences de capacités de départ (linguistiques, économiques, culturelles, etc.), ce qui implique une prise en compte de l'état réel du développement de chaque élève. Ce qui implique aussi une plus grande clarté et précision des modalités d'évaluation (formative et certificative).

Pour tenir compte des exigences de la formation et des différences de rythme d'apprentissage, plusieurs mesures ou dispositifs sont ainsi mis en place dans l'enseignement primaire :

- la mise en place de « cycles d'apprentissage » ;
- le suivi collégial des élèves ;
- les modalités d'évaluation (et la question subsidiaire des notes, des épreuves cantonales...);
- les modalités de relation avec les parents.

A cet égard, les causes de démotivation sont multiples et attribuer cette démotivation à la seule rénovation constituerait une erreur fatale d'appréciation.

Ces dispositions ne constituent pas des « expériences » juxtaposées les unes aux autres, sans lien entre elles et sans cohérence avec le projet de formation des élèves. Elles ne peuvent se résumer à un « catalogue » dans lequel on en choisirait une au détriment de l'autre. Au contraire, l'on constate que les adaptations réussies des systèmes de formation ont considéré (pas forcément simultanément) les contenus des programmes, les structures scolaires, le fonctionnement des écoles, l'organisation de l'institution... et ont toujours nécessité le développement d'une véritable culture de l'évaluation (celle du système, celle de l'efficacité des modalités mises en place, celle des écoles, des pratiques professionnelles, des élèves).

Il est tout aussi présent à l'esprit de chacun que les dispositions et les mesures mises en place doivent faire l'objet de réajustements, de modifications.

C'est donc bien l'accroissement de la qualité de la formation des élèves qui est visé. L'enjeu est d'accepter et de faire accepter que l'amélioration qualitative de la formation des élèves est à la fois une ouverture de l'école, qu'elle reconnaisse ses lacunes, qu'elle identifie les obstacles, qu'elle accepte

les inévitables désaccords sur les moyens d'y parvenir ; des résultats pas (encore) à la hauteur et une sécurité des acteurs de l'école qui doivent pouvoir réfléchir et agir dans des cadres institutionnels bien définis, gages du respect des principes d'une école démocratique.

4. Audition d'ARLE représentée par M^{me} Muriel Joyeux, MM. André Duval et Jean Romain

Les représentants d'ARLE expliquent que les deux points principaux sur lesquels repose la motion, à savoir la problématique de l'évaluation et celle des cycles de 4 ans, ne sont finalement basés sur aucun concept tangible.

Ils précisent immédiatement qu'ARLE n'est pas, contrairement à ce qui a pu être dit, une association de type passéiste qui tiendrait à revenir à une école traditionnelle vieille de 30 ans qui inclurait, par exemple, des cours *ex cathedra*. Ils s'en défendent absolument, d'ailleurs les enseignants qui partagent les vues de l'association pratiquent depuis longtemps les nouvelles méthodes pédagogiques comme par exemple la différenciation et l'individualisation des explications et des corrections.

A. L'idéologie à l'œuvre

ARLE admet que l'idéologie qui présidait à ces changements était positive et bien intentionnée, malheureusement les dérives furent nombreuses. Il s'agissait de permettre à l'élève de découvrir, construire, reconstruire et s'appropriier le savoir par le simple « miracle de la découverte ». Le résultat immédiatement perceptible est la perte définitive de certains apprentissages, alors que la transmission des connaissances est considérée comme tabou. Il termine sur ce sujet en notant que les réformes furent expérimentées, selon le bon vouloir des enseignants, de manière relativement fragmentée, et non appliquées à l'ensemble comme prévu initialement.

B. Les cycles d'apprentissage de quatre ans à l'école primaire

Les membres présents se rangent aux côtés des motionnaires et s'opposent :

- aux cycle d'apprentissage sur 4 ans ;
- au système prévu d'évaluation du travail de l'élève.

La raison de cette opposition est simple. Les enfants de 6 à 12 ans ressentent le besoin de se repérer clairement, notamment par rapport à leurs camarades, mais également pour eux-mêmes, or ce dispositif menace ces repères.

ARLE ne conteste ni les plans d'études ni les objectifs à atteindre qui visent à transmettre autonomie et esprit de synthèse, mais rien ne prouve la pertinence de ces cycles et de leur durée, qui pourrait tout autant être de 3-5-6 ans. Manifestement ces cycles sont trop longs. Ils risquent de créer un fossé entre les élèves. En bref, les repères manquent, les objectifs sont dilués et la durée trop longue.

De plus, ce système risque de renforcer les inégalités sociales, car certains élèves plus favorisés et disposant du cadre parental adéquat auront accès à une prise en charge supplémentaire, les autres moins favorisés, et en difficulté, se laisseront distancer. Ces facteurs contribuent à la mise en place d'une école forcément élitaire (sélection cachée).

C. L'évaluation notée à l'école

ARLE prend clairement position pour le maintien du système chiffré qui est un moyen simple et depuis longtemps expérimenté, pour communiquer l'évaluation du travail d'un élève.

Une fois encore, sa suppression entraînerait une importante perte de repères, pour les enfants comme pour leurs parents.

La note a l'avantage d'être aisément compréhensible par tous sans être le moins du monde offensante puisque le travail est jugé et non l'élève.

Les propositions de l'ARLE sont simples :

- elle dénonce la dérive liée à une durée excessive de 4 ans, et estime qu'elle devrait être réduite à 1 ou 2 ans ;
- elle est convaincue de l'importance d'une évaluation chiffrée compréhensible par tous ;
- elle souhaite un plan d'étude annuel et par degrés ;
- elle relève le manque de moyens de l'enseignement et demande l'introduction de manuels adaptés communs ainsi que de cahiers d'exercices.

ARLE constate que la baisse des exigences ne constitue certainement pas la solution, dans la mesure où les enfants ont une nette tendance à, naturellement, travailler le moins possible. Par contre, hausser les exigences

les amène à s'adapter au niveau demandé, ce qui leur redonne par la même occasion le goût de l'effort.

Elle dénonce le danger de laisser un enfant aller à son propre rythme, car cela induit par conséquent une école à plusieurs vitesses. Elle dit préférer pousser l'ensemble des élèves à adopter un rythme identique, cela garantit la stimulation et le maintien d'un rythme minimal.

Elle observe d'ailleurs, ces dernières années, la fuite de certains enfants, guidés par leurs parents, vers des écoles privées, ce qui pourrait indiquer qu'il existe un problème de niveau à l'école publique. Dans le même ordre d'idée, l'augmentation notable des sauts de classes semble indiquer le même déficit.

Elle ne pense pas que le malaise soit centré sur la rénovation mais dans les réformes précédentes.

Elle considère, pour sa part, qu'un redoublement, certes frustrant, ne doit pas être vécu comme une catastrophe mais, au contraire comme une chance.

5. Audition des représentants de la SPG : M^{me} Francart, MM. Baud, Pasquier, Richard, Fotti et Barthassat

Les représentants de la SPG précisent d'emblée que la SPG rejette cette motion, car la SPG milite pour une école vivante, qui pense et évolue. Ce rejet est également motivé par l'état d'avancement actuel des réformes. A ce stade, il convient de poursuivre ce qui a déjà été entrepris, ne fût-ce que vis-à-vis des élèves.

Ils ajoutent que la motion est fort mal ressentie par les enseignants qui la jugent dévalorisante pour la profession.

Il est important de poursuivre avec détermination afin de prouver la sérénité de l'Ecole genevoise.

La SPG se dit choquée par le 1^{er} paragraphe de ladite motion. Elle rappelle, à la suite d'autres, que la mission fondamentale de l'Ecole ne se limite pas au buts énoncés par les motionnaires, à savoir la seule transmission des savoirs. Elle se fie aux dispositions de la LIP pour le démontrer. Il s'agit plus largement d'assurer le développement de la personnalité et de l'élève. Centrer le débat sur les connaissances n'est pas sage.

Les connaissances doivent s'inscrire dans un réseau de compétences. Elle renvoie également à la longue tradition genevoise des Piaget, et autre Decroly, qui ont initié au début du XX^e siècle la « Ligue pour l'éducation nouvelle » dont est notamment issue toute la science pédagogique actuelle.

Pour ce qui est du *constructivisme*, l'idée de base repose sur un *réseau* (et non une superposition) *de connaissances*.

Effectivement, les enfants n'apprennent pas seuls mais en interaction avec d'autres stimuli (professeurs, matériel). Ce qui motive l'appellation de *socio-constructivisme* qui, loin d'être une préoccupation passagère de quelques spécialistes, constitue une lame de fond de la pédagogie, et se trouve être largement reconnu.

Les réformes actuelles sont nécessaires dans le prolongement des changements actuels de la société. Il semble malheureusement que ni les parents ni même certains enseignants ne comprennent clairement que les réformes actuelles sont le fruit d'une coordination globale qui s'inscrit dans la durée. Pour cette raison, il paraît inconcevable de revenir en arrière à ce stade, car tout ce processus correspond à l'évolution naturelle de l'Ecole. Depuis 30 ans, ces transformations s'opèrent et progressent.

Il ne s'agit pas d'un essai hasardeux mais bien au contraire de la condition qui fonde la qualité de l'Ecole à Genève.

La SPG aimerait aborder l'aspect du « malaise » enseignant. Elle constate une vraie souffrance confirmée par les syndicats.

Ce malaise semble, selon certains, trouver son fondement dans la réforme. Le questionnaire à diffuser cet automne devrait apporter certaines réponses. Cependant, on peut néanmoins constater, au travers des dires des personnes concernées :

1. un manque de soutien et de reconnaissance de l'institution ;
2. un surcroît de travail ;
3. des exigences nouvelles au niveau du programme et de la loi (développement des compétences des enseignants) ;
4. des difficultés accrues d'apprentissage de la part des élèves, ce qui entraîne une augmentation du stress pour les enseignants, demandeurs par conséquent de plus de soutien et d'encadrement.

Elle constate des dysfonctionnements dans les relations enseignants-direction, ainsi que des problèmes de pilotage et de coordination des réformes, ressentis par les enseignants, et source de tensions et de malentendus. Désagréments auxquels s'ajoutent les situations d'irrespect face aux enseignants, de violence et d'incivilités diverses. Elle termine en soulignant le changement important intervenu dans la population scolaire des 30 dernières années.

La SPG revient sur l'exposé des motifs de la motion et relève une série d'approximations, voire de contre-vérités. Particulièrement pour ce qui concerne les commentaires liés à l'enquête PISA. Elle signale qu'il n'y a eu qu'une seule conférence (et non deux), tout comme il n'y a eu qu'une seule étude entre les cantons et qui concernait le taux de maturité. Elle note que PISA ne mesure pas des aptitudes mais des compétences. Elle fait la distinction entre les connaissances scolaires et les compétences et rappelle à ce propos que la SPG avait initié, bien avant PISA, un forum chargé d'évaluer l'avenir de l'Ecole, et ce avant de débiter la rénovation.

Cette étude ne concerne qu'une partie des élèves, qui ne peuvent être ceux de la rénovation.

Au 2^e paragraphe, le thème de la crise est développé. Il juge cette argumentation approximative, car la crise a touché l'ensemble des pays. Pour le reste, les insultes et l'incivilité ou les violences, elles ne semblent pas directement liées à la rénovation et des structures ont été mises en place afin de tenter d'apporter des solutions (conseils de classe).

L'abolition des notes sous-tend le problème de la réintroduction des cours magistraux qui eux-mêmes visent à combattre le socio-constructivisme. Cette tendance est alimentée par un phantasme de la transmission.

6. Audition de la FAMCO, représentée par M. Philippe Chervet

M. Chervet détaille les différents points évoqués au sein de la motion :

1. La transmission des connaissances (art. 4 LIP)

Il importe de s'interroger naturellement sur la nature et l'étendue de ces connaissances. Il cite, à ce propos, les résultats d'une enquête menée précédemment auprès de ses collègues de géographie. Il apparaissait de manière très caractéristique qu'aucun d'entre eux ne paraissait s'entendre sur l'étendue et la teneur des connaissances à transmettre à l'élève en fin de 9^e (CO).

Il paraît donc pour le moins difficile de s'entendre sur les termes de « connaissances de base ».

La situation est identique en français par exemple où tous s'accordent sur le fait d'apprendre aux élèves à lire et écrire, mais au-delà de ce constat, que s'agit-il de lire ou d'écrire ?

2. L'exigence de moratoire

Il éprouve, comme ses collègues de la FAMCO, d'évidentes difficultés à cerner ce que recouvre cette exigence des motionnaires. Il rappelle que le primaire se trouve au beau milieu d'un processus de réforme alors que le CO a déjà débuté cette rénovation.

Le statu quo apparaîtrait, dans ce contexte, comme très négatif et difficilement envisageable.

3. L'abolition des notes

Cette suppression, au primaire, n'est pas, en soi, inimaginable mais pose le problème concret de son remplacement par un autre système d'évaluation. La position de la FAMCO se rapproche à ce niveau de celle développée par la SPG : tout remplacement devra faire place à une solution efficace.

Il rappelle d'ailleurs que la moyenne n'est plus, depuis longtemps, dans l'esprit des enseignants, le critère véritablement essentiel d'évaluation de l'élève et de sa progression.

Il constate aussi que des « espaces sans notes » sont d'ores et déjà ménagés au CO mais sans que ce type d'évaluation ne montre une réelle utilité, dans les faits.

4. La suppression de la note de comportement

La FAMCO est favorable à cette suppression, tant la signification d'une telle note ne semblait pas des plus pertinentes, mais se pose à nouveau la question de son remplacement.

M. Chervet termine en rappelant que la FAMCO est opposée au système de comparaison institutionnalisé, entre élèves, au sein de l'école, car cette concurrence est déjà bien suffisamment présente entre les élèves sans que l'Ecole y ajoute une pression supplémentaire.

L'idée selon laquelle les réformes auraient un début fixé et une fin programmée semble fautive car l'école et son environnement changent en permanence, et les adaptations sont constantes.

L'arrêt des processus de réforme paraît tout simplement absurde.

M. Chervet constate qu'on semble renouveler, dans l'enseignement primaire, l'erreur qui avait été de croire à un essaimage naturel, dans le secondaire, d'expériences menées au sein de 3 collèges-pilotes (« réforme II »). Finalement on assiste à une relative inertie de la situation des pionniers sans

prolongations visibles au niveau de l'ensemble. On assiste même à de nombreuses oppositions lorsque le DIP tente d'imposer la généralisation du modèle. Il serait sage de trouver une autre méthode de travail.

5. Le manque de moyens

Malheureusement incontournable, il semble acquis qu'une réforme coûte de l'argent et que l'illusion d'une réforme « à coût constant » ne se fasse qu'au détriment d'autres éléments du système, surtout et notamment sur le travail accru des enseignants sans compensation financière.

Bien évidemment, dans l'absolu, voire l'idéal, une réforme réussie se devrait de partir de la base pour ensuite se généraliser à l'ensemble mais force est de constater que ce modèle génère, à un moment donné, une cassure définitive qui l'empêche de se réaliser.

Précisément pour cette raison, il faut redire que ce n'est pas aux enseignants de conduire la réforme ou de la structurer, mais bien plutôt aux politiques à initier le mouvement.

M. Chervet estime que la LIP reste une loi positive et performante mais son application n'est toujours pas complètement réalisée. Il rappelle que la FAMCO n'a d'ailleurs pas varié de position à ce sujet, depuis 1977.

Il convient, par ailleurs, qu'il faille se garder de réformes imposées « par le haut » variables au gré des changements ministériels.

Il se garde de tout simplisme et reconnaît bien volontiers toute la difficulté à mener une réforme scolaire de cette ampleur.

M. Chervet constate que le CO se trouve dans un processus de réforme. Il relève divers points litigieux :

1. La NGH (nouvelle grille des horaires), outre tout ce qui a déjà été dit, pose problème au niveau des regroupements d'élèves (A, B). En effet, le regroupement « B » glisse rapidement vers une forme d'exclusion, ressentie par les élèves. On peut craindre une école à deux vitesses.

D'autre part, une des conséquences visible réside dans la détérioration des conditions de travail des enseignants induite par la diminution de la dotation horaire (p. ex. en français). Là où un professeur avait la charge de 3 classes, il doit aujourd'hui en gérer 4.

Ce n'est pas tant les corrections qui posent problème mais tout le travail administratif et d'orientation, sans compter l'énergie supplémentaire que cela suppose, et la situation est comparable en allemand et en mathématiques.

Cette situation aboutit à un stress supplémentaire difficilement gérable par certains et engendre des arrêts maladies et des départs à la retraite anticipés.

2. La lisibilité des réformes est lacunaire. Les parents ressentent souvent beaucoup de difficultés à suivre « ce que l'on fait » à l'École, et le jargon pédagogique ne fait rien pour améliorer cette visibilité.

Cette situation engendre effectivement une dégradation de l'image du corps enseignant, souvent victime d'un préjugé « anti-fonctionnaire » qui semble pourtant s'améliorer, au gré des contacts parents-élèves-enseignants.

3. L'accès au PO ne semble pas, dans les faits, plus ardu qu'auparavant mais le 10^e degré genevois reste incompréhensible pour beaucoup. Il s'avère compliqué de l'expliquer aux familles, et il en résulte des problèmes d'orientation des élèves.

4. L'économie se plaint de ne pas arriver à recruter d'apprentis valables, mais, tout d'abord, les demandes des entreprises ont beaucoup changé. Pour exemple, la plupart des entreprises n'engagent tout simplement plus d'apprentis de 15 ans et préfèrent les faire patienter jusqu'à 17 ans pour disposer d'apprentis plus mûrs.

Ce déphasage entre le monde scolaire et le monde de l'entreprise ne doit néanmoins pas faire oublier que le CO ne peut et ne doit pas seulement préparer à l'entrée en apprentissage.

M. Chervet aimerait terminer sur la question du socio-constructivisme. Cette approche n'a pas 30 ans et se révèle très utile et efficace dans certaines matières, comme le français et la géographie, moins dans d'autres disciplines. Elle nécessite pour ceux qui l'utilisent une complète refonte de l'angle sous lequel on place l'apprentissage.

M. Chervet tient à souligner que l'instruction publique de la République n'est pas spécifiquement « au service » des parents, mais à celui de la collectivité, et de l'ensemble des enfants.

Il ajoute même qu'à son avis, si on constate l'inutilité relative d'une branche, il ne paraît pas impossible d'envisager sa suppression, puis recadrer l'ensemble.

7. Audition du SRED, représenté par MM. Bottani et Grin

M. Bottani présente son directeur adjoint : M. Grin est économiste de formation et s'est spécialisé dans l'économie de l'enseignement des langues.

L'exposé se déroule en trois parties :

1. ÉVALUATION

Ce processus est en cours au SRED, une brochure explicative a été éditée.

Ce travail d'évaluation occupe la moitié des activités du service, elle porte sur l'évaluation de la situation au Primaire, CO et PO.

M. Bottani se dit honoré de pouvoir être en mesure de présenter ce type de bilan, dans la mesure où cet instrument était inexistant il y a encore 5 ans. Ce qui traduit clairement un changement fondamental de mentalité.

Dans l'enseignement primaire on distingue trois types d'évaluations principales :

a) L'évaluation des compétences des élèves à l'entrée et à la sortie des classes enfantines.

Depuis une vingtaine d'années, le bagage des enfants entrants a considérablement évolué, et ce pointage est indispensable pour piloter les programmes d'enseignement. Pourtant cette évaluation est compliquée du fait de l'âge de ces enfants de 3-4 ans. Néanmoins, sur un échantillonnage de 100 enfants, une étude est menée et devrait dégager un premier bilan d'ici à la fin de l'année prochaine, mais sera poursuivie sur 3 ans.

b) L'évaluation de la rénovation et de son extension comporte 3 volets.

1. L'évaluation des épreuves cantonales (fin de 6^e P et probablement fin de 2^e P).

Cette évaluation ne relève pas d'une organisation scientifique de l'épreuve mais tend à des fins certificatives, pour visualiser l'ensemble des acquis. Mais des lacunes sont visibles dans ce type d'épreuve, elles sont de nature (I) méthodologiques (à combler), (II) liées à l'utilisation partielle de ces épreuves (un potentiel inexploité d'informations dépasse les simples conclusions des enseignants).

2. L'évaluation des conditions de fonctionnement des classes en rénovation.

Se pose la question de l'application des innovations, en particulier celle de l'évaluation de l'instrument « projet d'école ». Cette tendance à l'autonomisation est universelle dans les systèmes éducatifs. Elle présuppose qu'une école plus autonome fonctionne mieux.

A Genève, l'étude porte sur les 34 écoles en rénovation, et leur projet d'établissement. Le bilan devrait paraître à l'automne (fin octobre). Cette première analyse portera sur la conception et l'utilisation des projets d'écoles.

D'ores et déjà des lacunes ou des difficultés sont relevées. Elles portent sur le décalage entre le projet proclamé et sa réelle mise en place. Un questionnaire devrait permettre de déterminer de quelle manière fonctionnent les équipes et leurs réalisations.

Une des autres difficultés réside dans l'établissement du lien entre l'analyse proprement dite et les résultats scolaires.

3. La mise sur pied de tests permettant la mesure des acquis des élèves ou de leurs « compétences transversales ».

Cette mesure est en cours mais nécessite la création d'un instrument adéquat.

2. TRANSITIONS CO-PO (cycle orientation post-obligatoire)

L'évaluation en cours recouvre trois axes :

1. Evaluation de l'introduction de l'anglais au CO

M. Grin prend la parole et explicite la structuration des cours d'anglais. Ils sont formés de trois modules complémentaires et indépendants :

(I) évaluation des pratiques de l'enseignement en anglais. Genève et Vaud ont introduit l'anglais en 7^e. On étudie le profil des élèves et des enseignants, la composition des classes, et la préparation pédagogique des enseignants ;

(II) évaluation de l'enseignement en 9^e année ;

(III) évaluation des questions socio-linguistiques (implications du choix de l'anglais au niveau culturel suisse et européen).

Pour le PO :

(I) au travers de la nouvelle maturité, évaluation de la réforme. Ce projet, aux dimensions nationales, est placé sous la responsabilité de l'OFES et de la conférence des directeurs de l'instruction publique (région romande) et de manière identique pour le reste de la Suisse.

Trois modules composent ce projet :

M1) Parcours et réussite (choix des parcours et comparaison inter-cantonale).

M2) Objectifs pédagogiques transversaux (développement des compétences chez les élèves – communication et méthodologie).

M3) Aspects organisationnels et réglementaires au sein des établissements.

M. Grin dit en conclusion qu'il s'agit d'observer, dans un premier temps, comment les écoles se débrouillent avec la mise en place de l'anglais, puis dans un deuxième temps de mesurer les avancées.

M. Bottani poursuit sur la question des transitions. Cette évaluation porte sur les comportements et les problèmes rencontrés par un groupe de 650 élèves, en très grande difficulté, à la sortie du CO.

La sortie du cycle cristallise ces situations difficiles, surtout localisées dans le deuxième degré des ECG ; dans les classes passerelles et au SCAI.

2. Etude fine de(s) transition(s)

De manière globale, les chiffres sont extrêmement stables du Primaire au CO, et pendant la durée du CO, on observe peu ou pas de réel problème.

Par contre, de gros problèmes de transitions apparaissent après le CO, en 10^e année, lors du passage du CO au PO, ce compris les débuts du PO (soit la 10^e et la 11^e année).

Aucun doute n'est possible à ce sujet !

On constate qu'un élève sur deux est en situation d'orientation, s'ensuivent beaucoup de réorientations et une augmentation des redoublements.

Les causes sont multiples. On peut citer, par exemple, le changement de stratégie éducative de la part des familles, qui préféreront, dans un premier temps, tenter, pour leurs enfants, de miser sur une formation plus exigeante. Ce qui a nettement pour effet de retarder l'orientation définitive en cas d'échec.

Il insiste vraiment sur ce changement d'attitude dans les choix des parents (et des élèves). Il relève qu'au moins un des avantages de cette situation réside dans le maintien des élèves en formation alors que le désavantage est lié au taux d'échecs élevé.

Cette configuration peut s'envisager à moyen terme pour autant que soient prévues les passerelles et les alternatives. Ce qui est heureusement le cas à Genève. Un système plus rigide reviendrait à précipiter les enfants vers la rue comme dans d'autres systèmes éducatifs.

Il constate que sur 350 élèves ECG, on relève 61 parcours différents, à tel point que les parcours linéaires constituent, aujourd'hui, clairement l'exception, tant la réorientation est fréquente.

Cela met en lumière un problème de pilotage au niveau du PO.

2. POSITIONNEMENT PARENTS-ENSEIGNANTS

M. Bottani assure de l'existence de cette relation.

Sa conclusion est simple. On observe une nette différence de vues entre les attentes des parents et celles des enseignants (en 6^e P).

La vision des uns et des autres peut même être qualifiée de bipolaire, à deux niveaux : celui du rôle de l'Ecole et celui du rôle de l'enseignant. Pour les parents, il s'agit surtout d'assurer les apprentissages de base, alors que les enseignants mettent l'accent sur la socialisation, le développement de l'esprit de solidarité et de coopération. Il n'existe pas de fusion de ces deux positions, qui révèlent des objectifs contenus dans la loi (LIP) à tous les niveaux.

On ne peut que constater la fracture existante au point de vue de cette double mission.

8. Audition de l'Union du Corps Enseignant (UCE)

M. Bertagnat explique que, face à ce type de motion, l'UCE s'est prioritairement penchée sur le cadre légal et réglementaire existant.

Il trouve ce cadre excellent.

Il relit pour mémoire l'article 5 qui fixe la complémentarité entre le rôle éducatif de l'Ecole et de la famille, et la responsabilité de l'enseignement (d'ailleurs de plus en plus complexe et enrichi de nouveaux aspects).

Il craint les brusques mouvements de balancier entre ces deux pôles complémentaires. Il ne s'agit pas de décider s'il faut « transmettre » ou « éduquer » mais trouver un équilibre entre ces deux objectifs. Cet élément central d'équilibre révèle la volonté des écoles et des enseignants.

Pour assurer ces objectifs, l'effort doit être porté sur

- une formation de base forte, ainsi que la poursuite de cette formation, y compris les aspects de recyclage (ce qui ne manque pas de poser la question du type de formation, des objectifs fixés, et du financement de l'ensemble) ;
- le fonctionnement du travail en équipe, qui non seulement concerne les enseignants entre eux, mais également la hiérarchie, et d'autres acteurs

externes (assistants sociaux, personnel paramédical, et conseillers d'orientation), sans compter, bien entendu, les parents.

Dans ce contexte, les enseignants ne peuvent tout assumer et d'autres intervenants doivent se relayer en complémentarité.

La crise sociale vue sous l'angle éducatif crée de nouveaux besoins auxquels il est indispensable de répondre sous la forme d'aides complémentaires, qui sont la tâche d'assistants sociaux et de psychologues.

Mais cette prise en compte doit forcément dépasser le cadre de l'école pour englober sa vraie dimension, celle du quartier, du village ou du périmètre urbain.

La prise de sanction garde son sens pour autant que l'élève renvoyé chez lui y trouve une structure parentale et ne soit pas carrément jeté à la rue.

Ce travail éducatif ne peut pas être véritablement pris en charge par les enseignants, déjà fort sollicités, ni par certains parents ; des éducateurs doivent pouvoir prendre le relais.

Un autre constat doit être signalé. Généralement, la (les) direction(s) sont en complet décalage par rapport aux enseignants ou à l'école, et montrent une incapacité à réagir.

M. Bertagnat cite un exemple connu, qui a vu des élèves, lors d'une revue de fin d'année, manquer gravement de respect à l'encontre de l'un de leurs professeurs, usant d'insultes et de scatologie. Suite à cette insulte, plainte a été déposée par l'enseignant.

Les sanctions choisies et prises à la suite de cet incident, par le DIP, n'eurent que l'impact minimum possible, à savoir l'interdiction de participer à la remise des diplômes, pour les élèves concernés. On peut qualifier ce type de sanction de strictement symbolique.

L'intervenant n'hésite pas à considérer ce type de comportement comme gravissime de la part des élèves. Et de remarquer que tout cela fut malheureusement renforcé par l'absence de réaction ou de déclaration de la part de la cheffe du département. Alors bien sûr, il ne s'agit que d'un exemple, qu'il faut se garder de généraliser, mais sa signification pour les élèves comme pour les enseignants est claire : « Vous avez eu tort de vous plaindre ! »

Il s'agit clairement d'un ratage et d'une erreur de jugement de la part du DIP, qui en outre semble signifier aux enseignants de s'occuper strictement de la transmission des connaissances (et non d'éducation).

Or, l'éducatif comme la transmission reste au centre de la fonction d'enseignement, rejeter l'un ou l'autre aspect revient finalement à se mettre hors la loi.

M. Magnenat aimerait aborder un autre point de la motion : l'évaluation.

Il explique qu'évidemment à l'échelon du secondaire les notes revêtent une plus grande importance que les appréciations dont elles peuvent s'accompagner.

Il rappelle qu'un professeur au secondaire suit environ 200 élèves et qu'il serait périlleux, voire prétentieux, d'apprécier chaque élève, que l'on ne croise que quelques heures par semaine.

La situation bien différente au primaire est en fait quasi inversée, l'appréciation de la position de l'élève prime sur la note.

Il reste que la note est aisément compréhensible par tous et revêt un caractère de simplicité, alors que l'interprétation d'une appréciation reste délicate.

Il poursuit sur l'idée de moratoire développée par la motion. On y parle de « moratoire sur les expériences pédagogiques ». Il faudrait d'emblée définir la différence entre « expérience pédagogique » et « innovations » (qui se prolongent par l'introduction de réformes).

Seules les innovations sont introduites de manière durable. Un moratoire risque d'avoir des conséquences du même ordre. De plus, ces innovations proviennent en droite ligne de diverses instances : OCDE, fédérales, et enfin cantonales. Dans cet enchevêtrement de directives, il paraît compliqué d'imposer un moratoire.

Au niveau de l'UCE, les enseignants ne se disent pas opposés aux réformes mais ont la désagréable impression de subir, en permanence, une rafale de réformes, à tous niveaux. Or ce genre de changements implique des moyens supplémentaires, humains et financiers.

On constate malheureusement que les budgets n'augmentent pas ou peu, et que les modifications se font au détriment d'autres aspects, et les réformes sont mal assumées.

Le calendrier des réformes est irréaliste et se poursuit dans la précipitation.

Une bonne partie des enseignants proches de l'UCE ne réalise pas l'unanimité à propos de tous les aspects des réformes.

9. Audition du groupe de suivi et de conseil de la rénovation par le professeur Bronckart

Le professeur Bronckart précise ses fonctions actuelles à l'Université, ainsi que le mandat confié à *la commission de suivi et de conseil pour la rénovation de l'enseignement primaire*, qu'il représente à cette audition. Ce groupe, dans sa composition actuelle, est en fonction depuis deux ans.

Il souligne que le mandat confié au groupe consistait :

- à établir le bilan ;
- à fournir des conseils et des suggestions à la DEP. Il s'est réuni une quinzaine de fois et regroupait l'ensemble de la direction de l'enseignement primaire.

Les problèmes abordés concernaient prioritairement la réforme, mais également d'autres problèmes plus généraux.

On observe dans la documentation une évolution assez sensible entre celle produite en phase initiale de la rénovation et celle produite ensuite.

Ce travail a débuté avec l'appui d'autres personnes comme le groupe d'experts aujourd'hui disparu. Il s'agit, en fait, d'un phénomène assez courant de voir les initiateurs céder le pas à d'autres, et ne plus être au centre du dispositif.

a) *Réflexion sur les concepts*

Il s'agissait donc, pour cette commission, de prendre le relais, sans se sentir totalement contrainte par les options de départ.

Il s'agit de tenir compte, lors de la phase de développement, de la réalité et de ce qu'il est effectivement possible de réaliser sur le terrain.

Cela implique forcément une formulation de certaines notions ou de concepts généraux (ex. le socio-constructivisme).

Il constate que la mise en place de tels changements génère nombre de slogans réducteurs qu'il faut s'efforcer de tempérer, voire de combattre, dans les esprits des personnes concernées (p. ex. « l'enfant au centre »).

b) *Questions organisationnelles et de structure*

Le professeur Bronckart poursuit son exposé et signale qu'au-delà de la réflexion sur les concepts proprement dits, le groupe étudie également les questions structurelles liées à l'organisation.

Ces questions sont centrées sur :

1. l'organisation de temps d'apprentissages décloisonnés et plus longs, qui doivent permettre les accélérations ou le rattrapage, en fonction des besoins individuels de l'élève. Le cadre fixé dépasse donc celui traditionnel de l'année scolaire.

Les cycles furent finalement limités, par décision politique, à une durée de 4 ans, pour des raisons de confort liées à l'élève.

2. le suivi collégial des élèves, qui implique la présence de plusieurs enseignants groupés autour de l'élève. Cela nécessite une réorganisation de la structure des classes et des établissements (et donc une redéfinition du rôle de chef d'établissement).

c) Aspects didactiques et pédagogiques

Ces aspects concernent la formulation des objectifs d'apprentissages, ainsi que ceux relatifs à la modification des contenus d'apprentissage, et la conception des programmes.

A cela s'ajoute la question des objectifs à atteindre par les élèves (et par les enseignants).

Ce travail n'est pas, à l'heure actuelle, complètement terminé.

d) Questions liées à l'évaluation

Le débat semble cristalliser sur la présence ou l'absence de notes. La position de principe prise par la DEP est connue à ce sujet.

Personnellement, le chercheur déclare que l'instauration des cycles entraîne la détermination d'objectifs plus fins, qui suscitent un besoin constant d'évaluation, rendu non seulement nécessaire mais accru par rapport à la période précédente.

Ce qui suppose

- un retour constant professeur-élève, qui permet de se situer (évaluation formative),
- un retour de cette évaluation vers les parents.

Les rapports de ces derniers avec l'école se sont modifiés, ces 20 dernières années, et leurs exigences (légitimes) se sont accrues.

Il note que les notes ont déjà de facto disparu au cycle élémentaire, cela concerne donc exclusivement le cycle moyen.

Il rappelle que le niveau du Primaire se doit de rester généraliste et de ne pas focaliser sur la sélection des élèves. Dans cette optique, il ne doit pas y avoir, à ce stade, d'évaluation-sanction.

La note est donc, un raccourci pratique qui n'exprime pas les détails et les raisons de sa fixation. Une évaluation plus fine s'avère par conséquent nécessaire.

Le travail d'évaluation des enseignants est plus lourd, ce qui occasionne des réactions de protestation liées à ce surcroît de tâches. Il constate le même phénomène à l'université, où les enseignants sont confrontés à cette même augmentation : si les modalités peuvent être discutées, le principe n'est pas en cause.

Il résume sur ce point en disant qu'outre le travail d'évaluation proprement dit, les enseignants se doivent de prendre du temps pour le présenter aux parents.

Le « rétablissement » des notes ne signifierait rien d'autre qu'un gain (de temps) accordé à ceux qui se refusent à appliquer cette évaluation plus exigeante.

10. Audition de la FAPECO par M^{mes} Gisèle Diaque, Claude France Matthey et M. Robert Rivest

M. Rivest remercie de cet accueil. Il fait état d'une délibération du bureau de la FAPECO, dont la vice-présidente, la trésorière, et lui-même font partie. Ces remarques ne sauraient englober tous les problèmes soulevés par cette motion mais constituent un état d'esprit général.

M. Rivest explique que la fédération représente les APECO ; ces associations ne peuvent pas se limiter à un pourcentage car leur engagement est variable d'année en année, seize ou dix-sept associations sont les plus actives.

Comme partenaire reconnu la FAPECO est membre de la conférence de l'instruction publique. D'autre part, elle est active au sein d'une tripartite composée de la DGES, de la FAMCO et des enseignants, en relation directe la DGIP.

Il décrit les différents points de la motion sur les considérations suivantes :

1. Le problème récurrent et jamais résolu des carences...

La FAPECO est consciente du fait que de nombreux élèves ont des difficultés à l'entrée au collège souvent par le fait d'une mauvaise orientation

ou d'un manque de motivation ; elle espère que les réformes visent à avoir de meilleures connaissances pour permettre ainsi aux jeunes de se valoriser.

2. que les parents d'élèves, en manque accru de repères...

La FAPECO reçoit de nombreuses questions des parents sur divers sujets comme la NGH, les options A et B, le nombre élevé d'options, l'introduction de l'anglais en même temps que l'allemand ainsi que sur le but de ces réformes.

Elle n'a pour autant pas eu de remarques sur le manque de repère, ni sur la déstabilisation des parents.

Le malaise qui transparait dans la motion découle en partie de l'information en provenance des médias qui remettent en question la qualité de l'enseignement.

Par ailleurs, elle note qu'un nombre important de parents ne cherchent pas à se renseigner et se contentent d'informations superficielles en acceptant facilement les propos démagogiques formulés par certains.

La FAPECO est consciente qu'une des difficultés de l'école genevoise réside dans l'apprentissage des langues, en particulier pour les non-francophones, elle soutient l'invite de la concentration des ressources sur les écoles supportant de plus grosses charges d'intégration.

Sur l'exposé des motifs, la FAPECO souligne que les parents, membres de l'association, ont du respect pour la majorité des enseignants et les soutiennent dans la mesure du possible.

Elle note que les parents mal informés peuvent en vouloir à l'école, ce qui change lorsque les parents s'unissent en association.

La FAPECO remarque qu'une meilleure transparence est nécessaire sur l'évolution des élèves à la sortie du cycle.

Sur l'abolition des notes, la FAPECO veut que l'évaluation de l'élève soit claire aussi bien pour ce dernier que pour les parents. De plus, il ne faut pas oublier les parents non-francophones pour qui les textes écrits sont incompréhensibles et qui sont habitués à une évaluation certificative.

11. Audition du GAPP, par M^{mes} Natacha Gaillard, Stella Fischer, et MM. Benedict Mugnier et Jean-Luc Oestreicher

Le GAPP estime que la rénovation de l'enseignement primaire est largement reconnue par les familles, mais trop souvent l'Ecole se comporte comme un îlot indépendant des familles.

Du point de vue conceptuel, la rénovation de l'enseignement primaire tient compte de la diversité et de la variabilité du développement des élèves, c'est un de ses points forts.

Certains estiment que l'effet pervers de la rénovation est le taux de redoublement, or c'est en partie ce qui a motivé la rénovation initiée en 1994. De plus, il faut se demander si le taux de redoublement est un indicateur pertinent de l'efficacité de l'Ecole primaire genevoise. Ce taux doit tenir compte d'autres facteurs indépendant, de la qualité de l'enseignement, comme les facteurs démographiques.

Au printemps 2002, le groupe de suivi du dispositif d'évaluation a réalisé une enquête auprès de tous les enseignants du cycle élémentaire et moyen ayant adopté le nouveau système d'évaluation ainsi qu'auprès des familles concernées.

Le nouveau système est très bien accepté à plus de 80 voire 90%, aussi bien par les enseignants que par les parents, c'est ce qui ressort de cette enquête.

Les commentaires des uns et des autres montrent aussi que le dispositif peut encore être amélioré, surtout dans les commentaires et les entretiens d'évaluation.

L'évaluation par les notes est inutile dans le sens où elle résume à une valeur chiffrée et unique les nuances qu'elle peut difficilement appréhender.

La compréhension des mathématiques fait appel à diverses notions comme la lecture, la déduction, l'analyse ainsi que les compétences personnelles, ce qui fait qu'une situation de faillite n'est pas la même pour chaque élève et qu'il y a lieu pour l'enseignant de déterminer finement le nœud du problème.

Un résultat chiffré ne représente pas la compétence d'un élève car, suivant qu'il est en stade ascendant ou descendant, la note ne montre pas l'état réel de ce dernier. Par ailleurs, suivant les quartiers ou les écoles, la note n'est pas égale concernant son analyse.

Selon la motion, l'Ecole genevoise se caractériserait par un « bougisme », le GAPP répond que la rénovation est une heureuse tentative de prendre en

compte des variantes de réformes locales. Elle correspond au besoin des enseignants d'adapter leurs pratiques à l'évolution de l'environnement.

Il semble important pour le GAPP de rappeler que l'essence de la rénovation siège dans les réformes de l'enseignement qui ne modifie pas les programmes mais insiste sur la clarification des objectifs, une nouvelle organisation de travail des enseignants, un suivi conjoint des élèves et la coopération entre les enseignants.

Le GAPP a une lecture différente des textes légaux et si la motion insiste sur la transmission des connaissances, ils estiment pour leur part que le législateur a donné pour mission à l'Ecole de donner les moyens d'acquérir ces dernières et de susciter un désir permanent d'apprendre et de se former.

Le GAPP tient à souligner fermement qu'en aucun cas il ne peut souscrire à la volonté de la motion de mettre en place un moratoire qui figerait l'évolution de l'Ecole genevoise. Ce retour en arrière est périlleux et il est encore bien trop tôt pour affirmer que l'ancien modèle était meilleur sans comparer les modèles des autres pays.

En conclusion, ce genre de motion risque de déstabiliser l'école plutôt que de lui permettre de participer à l'évolution de la société.

12. Audition de M^{me} Brunshawig Graf, conseillère d'Etat

En préambule, M^{me} Brunshawig Graf rappelle qu'il était indispensable de changer l'école.

Cette position n'a rien d'idéologique mais trouve son origine dans des éléments observés concrètement sur le terrain, depuis fort longtemps, d'où un effet retard caractéristique et normal de l'institution scolaire par rapport aux transformations sociales.

Aujourd'hui certaines compétences « pas forcément nouvelles mais désormais indispensables » deviennent prioritaires.

1. Apprendre tout au long de la vie.

Il s'agit :

1. de créer des réflexes et des positionnements de base, de la part des élèves, dès le début de la scolarité.

La stratégie de l'apprentissage change, par rapport à l'idée qui prévalait et selon laquelle la formation acquise devait suffire tout au long de la vie.

Il est d'ailleurs difficile de ramener vers la formation des personnes qui n'ont pas développé de tels réflexes. Le chèque-formation en est la preuve, en ce sens qu'il profite davantage aux personnes déjà formées et acquises à cette idée, qu'à celles qui précisément ont un réel besoin de ce dispositif, et qui ne mettent pas en œuvre cet automatisme.

2. de travailler de manière autonome, ce qui est parfois mal compris, dans ce sens que cela n'est pas contradictoire au travail en équipe. Une insuffisance importante existe à ce niveau chez les élèves (p. ex. à l'occasion du travail de maturité, difficulté d'organisation). Il ne s'agit donc pas de rendre les élèves individualistes mais de leur permettre d'acquérir une bonne utilisation du temps, et ce dès l'école primaire.

3. Une lacune importante apparaît lorsqu'il s'agit non plus de mesurer l'accumulation des connaissances mais la manière de les mettre en œuvre au travers des compétences acquises.

Certains élèves sont parfaitement capables d'ingurgiter et de réciter la matière apprise sans pour autant en retirer une capacité de traitement de l'information. Or cette compétence est primordiale et fort présente dans une enquête comme PISA.

4. Le travail en réseau doit se développer naturellement dans une société qui exige des compétences de communication et de travail en commun.

Ces 4 points fondent les réformes, en termes de compétences et de bagage. Les modes et les moyens d'enseignement se devaient de suivre ce mouvement.

Elle renvoie d'ailleurs à ce propos, de mesure des compétences et des objectifs, aux études du SRED.

Par conséquent, l'arrêt pur et simple des réformes (qui répondent à des objectifs précis, et pas à un effet de mode) est impensable. Car ce changement est fondamental et dépasse de loin certaines mesures du passé du type de la « réforme » du français ou mathématiques « modernes » par exemple. Ce but est à la fois plus ambitieux et plus modeste.

2. Les axes principaux

2.1 Recadrer les objectifs d'apprentissage et les plans d'études

L'élément premier de cet ensemble consiste dans un recadrage complet. Ce même travail est en cours pour la formation professionnelle. Ces plans d'études cadres sont établis aux niveaux romand et suisse, de manière identique et dans le même état d'esprit.

2.2 Harmoniser les plans-cadres sur les plans romands et suisse

2.3 Mettre en place des outils d'évaluation adéquats

L'extension de la rénovation passe également par une réflexion sur la durée des cycles de 4 ans. Une enquête a été réalisée à ce sujet, pour présenter le travail entrepris sur l'évaluation et les épreuves communes, puis les résultats de l'étude menée auprès des parents sur les nouveaux moyens d'évaluation. Tout cela devant permettre de réaliser les ajustements et améliorations nécessaires. Car l'extension s'avère plus complexe que la simple généralisation de 17 projets.

2.4 Développer des instruments de contrôle du système de formation

L'appellation « épreuves communes » sera valable tant pour le primaire que pour le CO. Il s'agit de faire le lien entre elles et de les fiabiliser. Obtenir une continuité dans le travail et la manière de procéder paraît justifié. Ce travail de terrain engage des personnes motivées tant au primaire qu'au CO, avec retour de l'un vers l'autre.

Les résultats des épreuves communes au primaire, en 2002, sont bons en 2^e année, satisfaisants à la fin de la 6^e. Ces résultats seront présentés afin de faire taire certaines fausses rumeurs.

Cet instrument permet, fait nouveau, à la DGEP d'être au fait de la situation de chaque élève, ce qui permet par exemple de détecter d'éventuelles anomalies.

Ces instruments sont certificatifs et permettent un contrôle positif du système. Ils servent à la correction et à l'information, à modifier les dysfonctionnements et à intervenir précisément. Ils sont la garantie de la visibilité du système.

Une enquête menée auprès des enseignants sur la nécessité de ces épreuves au primaire montre qu'au niveau de la 6^e, l'unanimité est quasi parfaite, majoritaire au niveau de la 2^e. A ce niveau des améliorations seront apportées pour permettre une intégration parfaite de cette nouvelle épreuve et éviter tout soupçon de bachotage.

Les collègues ne disposent pas de contrôle externe sur leurs épreuves « communes » puisque chaque établissement se charge d'élaborer ses épreuves de maturité.

M^{me} Brunschwig Graf estime que cette situation n'est pas favorable, et divers arguments contraires ont pu être exprimés à l'occasion de la

discussion sur ce sujet. Elle admet avoir été surprise d'entendre que d'autres cantons procédaient de manière identique (4 cantons romands). Cette question n'est pas résolue, tout en ne perdant pas de vue que l'épreuve de vérité vient par la suite.

2.5 Assurer un suivi et une évaluation des réformes en cours

Il ne s'agit plus d'une des missions du SRED mais d'une véritable priorité voulue par le département. La fusion des services à l'origine du SRED traduit la volonté de centralisation d'une information coordonnée et l'évitement de travaux similaires pour répondre aux besoins spécifiques du département, en conservant une marge de manœuvre aux chercheurs sans se trouver dans le même cadre que la recherche universitaire.

Le suivi des indicateurs présentés l'année passée sera assuré. Ces 15 grands indicateurs annuels principaux seront portés à la connaissance de la commission.

3. En guise de conclusion

Les prérequis sont présents à chaque stade (ECG, Ecole de commerce, de métiers, d'enseignement technique et Gymnase). Or l'entrée en apprentissage se distingue par l'absence de tels prérequis minimaux. Ce dernier maillon manquant est en passe de réalisation. Cela sans préjuger d'autres actions de soutien et d'encadrement des élèves (anc. « remédiation »).

13. Conclusion

L'auteur du rapport tient, avant tout, à remercier l'ensemble des membres de la commission qui, par leur ouverture d'esprit ont permis des débats sereins et constructifs.

Il en va de même pour la qualité des intervenants lors de nos auditions pour lesquelles il espère avoir fidèlement retranscrit l'opinion de chacun.

Il souhaite aussi remercier les auteurs de la motion qui, outre l'importance du travail qu'ils ont fourni à la commission, ont donné à l'ensemble de notre groupe la possibilité d'effectuer une plongée en profondeur dans les arcanes de la rénovation et des réformes.

A la fin de nos travaux, il est vite apparu que la motion 1442 n'était en fait que le début d'un processus et qu'elle méritait, pour porter tous ses fruits, d'être retravaillée en détail.

Fort des réflexions des auditionnés, les invites ont été affinées et c'est sur 8 nouvelles invites que les membres de la commission de l'enseignement ont eu à se prononcer.

Par ailleurs certains commissaires n'ont pas voulu entrer en discussion non pas à cause des invites qu'ils jugeaient intéressantes, voire utiles, mais à cause des considérants ainsi que du titre mentionnant le terme « moratoire » que nous ne pouvions modifier. Cependant pour bon nombre de commissaires, les invites traduisaient bien le travail effectué par notre commission ainsi que son point d'arrivée.

La présidente met au vote l'entrée en matière de la motion 1442 :

L'entrée en matière est acceptée par :

Vote : pour 2 L, 1 UDC, 2 R, 2 PDC.
 contre 1 AdG, 2 S
 abst. 2 Ve, 1 L

La présidente met au vote chaque invite :

Invite 1

A prendre toutes les mesures permettant de respecter les objectifs de l'école publique et en premier lieu la mission définie à la lettre a de l'article 4 de la LIP de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former.

Après des discussions sur le terme « en premier lieu » il a été décidé de le remplacer par « plus particulièrement »

Vote : pour 3 L, 1 UDC, 2 R, 2 PDC, 2 Ve
 contre 1 AdG, 2 S
 Pas d'abstention

*A prendre toutes les mesures permettant de respecter les objectifs de l'école publique et **plus particulièrement** la mission définie à la lettre a de l'article 4 de la LIP de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former.*

Invite 2

A procéder à l'évaluation des réformes entreprises dans l'enseignement primaire, secondaire et post-obligatoire et à en informer le Grand Conseil sur leurs premières conclusions avant de les poursuivre ou de les étendre.

Il est proposé à la commission d'ajouter le terme « régulière » après le terme évaluation.

Vote : pour 3 L, 2 R, 2 PDC
contre 1 AdG, 2 S, 2 Ve
abst. 1 L

*A procéder à l'évaluation **régulière** des réformes entreprises dans l'enseignement primaire, secondaire et post-obligatoire et à en informer le Grand Conseil sur leurs premières conclusions avant de les poursuivre ou de les étendre.*

Invite 3

A améliorer la communication entre les concepteurs des réformes et celles et ceux qui ont la charge de les appliquer au quotidien.

Vote : pour 3 L, 2 R, 2 PDC, 2 Ve, 1 AdG, 2 S, 1 UDC
contre –
abst. –

A améliorer la communication entre les concepteurs des réformes et celles et ceux qui ont la charge de les appliquer au quotidien.

Invite 4

A favoriser la compréhension des parents à l'égard des réformes en renforçant le dialogue entre enseignants et parents et en élaborant à l'intention de ces derniers un matériel d'information simple et compréhensible

Vote : pour 3 L, 2 R, 2 PDC, 2 Ve, 1 S, 1 UDC
contre 1 S
abst. 1 AdG

A favoriser la compréhension des parents à l'égard des réformes en renforçant le dialogue entre enseignants et parents et en élaborant à l'intention de ces derniers un matériel d'information simple et compréhensible.

Invite 5

A adopter un système de notes dans le livret scolaire du cycle primaire moyen pour chaque discipline et en complément des évaluations.

Après que le secrétaire général du DIP eut souligné que le fait de prévoir des notes entrerait parfaitement dans l'hypothèse du dispositif actuel, la présidente met au vote l'invite 5.

Vote : pour 3 L, 2 R, 2 PDC, 1 UDC
contre 1 AdG, 1 S
abst. 2 Ve, 1 S

A adopter un système de notes dans le livret scolaire du cycle primaire moyen pour chaque discipline et en complément des évaluations.

Invite 6

A veiller à ce que soient appliqués, dans l'ensemble du canton, les mêmes objectifs d'apprentissages et plans d'études prévus dans le cursus de l'école obligatoire.

Vote : pour 2 L, 2 R, 2 PDC, 1 UDC, 2 Ve, 2 S
contre –
abst. 1 UDC, 1 L

A veiller à ce que soient appliquées, dans l'ensemble du canton, les mêmes objectifs d'apprentissages et plans d'études prévus dans le cursus de l'école obligatoire.

Invite 7

A prendre en compte, dans la répartition des ressources, les besoins spécifiques des écoles particulièrement sollicitées par l'intégration des enfants non-francophones, et ce, dès les premiers degrés de l'école élémentaire.

Vote : pour 3 L, 2 R, 2 PDC, 2 Ve, 2 S
contre –
abst. 1 UDC, 1 AdG

A prendre en compte, dans la répartition des ressources, les besoins spécifiques des écoles particulièrement sollicitées par l'intégration des enfants non-francophones, et ce, dès les premiers degrés de l'école élémentaire.

Invite 8

A informer le Grand Conseil sur les démarches mises en œuvre pour répondre aux objectifs de la présente motion.

Cette disposition étant déjà prévue par l'invite 2 ainsi que par le système des motions, il est décidé de retirer cette invite pour éviter une redite. Il n'en reste pas moins que le Grand Conseil devra être informé rapidement de l'avance du traitement des invites.

VOTE D'ENSEMBLE DE LA MOTION 1442

Vote : pour	3 L, 2 R, 2 PDC, 1 UDC
contre	1 AdG, 2 S, 2 Ve
abst.	2 Ve

La motion telle qu'amendée est adoptée par la commission à la majorité

14. Conclusion du rapport

Si le malaise actuel semble pour certains provenir des réformes, force est de constater que le manque de soutien de l'institution, le surcroît de travail, les exigences des nouveaux programmes et les difficultés d'apprentissage de la part des élèves, sont au centre de ce malaise selon les enseignants.

Les dysfonctionnements dans les relations enseignants-parents ainsi que les problèmes de pilotage des réformes sont une source de tension et de malentendus pour les enseignants.

Le manque de moyens financiers est souvent mis en avant comme une des grandes difficultés pour les enseignants qui voient leur travail augmenter sans compensation financière.

La compréhension des réformes est lacunaire, les parents ont souvent beaucoup de difficultés à suivre le jargon pédagogique ne faisant rien pour améliorer la lisibilité.

Une des raisons principales de la difficulté de mise en place des réformes est la vision différente entre le point de vue des enseignants et celui des parents.

A ce propos, il paraît judicieux de retranscrire ici la conclusion du rapport du SRED sur le « Regard des parents sur l'école primaire genevoise » qui dit ceci :

« La mise en comparaison des résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et des parents en ce qui concerne les trois volets de l'enseignement considérés ici, à savoir la mission de l'école, le rôle de l'enseignant et l'évaluation des élèves nous a permis d'établir que :

- Au niveau de la mission de l'école, la demande prioritaire des parents concerne le développement de la mission d'instruction (assurer les apprentissages de base) alors que les enseignants se préoccupent davantage du développement des missions de socialisation et d'ouverture, de solidarité et de coopération.
- Au niveau du rôle de l'enseignant, les parents estiment que l'enseignant doit avant tout se focaliser sur la transmission des connaissances de base, tandis que les enseignants pensent qu'ils doivent davantage se soucier de faire réfléchir les élèves sur la façon d'apprendre.
- Au niveau de l'évaluation des élèves, on constate que, dans une certaine mesure, les parents souhaitent que l'école primaire et ses enseignants tiennent compte de sa fonction de comparaison, permettant à l'enfant de se situer par rapport à ses camarades et permettant de créer chez l'enfant un esprit de compétition alors que les enseignants tendent à s'y opposer.

Les enseignants expriment une vision plus « sociale » de l'enseignement moins centrée sur la personne de l'élève.

En définitive, ces résultats montrent que les attentes des parents se traduisent essentiellement par une demande de prise en compte des spécificités des élèves de la part des enseignants, auxquelles les maîtres semblent répondre de manière insuffisante ».

Bien qu'assez longue, il paraissait important de retranscrire dans ce rapport cette importante conclusion.

De plus, à la lecture de ce rapport, on constate que les réformes ont de la peine à être mises en place, ce qui est normal, mais qu'au demeurant, les problèmes rencontrés demandent une analyse plus fine de la situation et le temps de réflexion (2 ans) que le DIP s'est accordé correspond bien à l'ampleur des problèmes rencontrés.

A l'instar du professeur Bronckart qui a piloté le comité chargé de la réforme du primaire, il semble que nous ayons vu trop grand, que nous ayons été trop vite et qu'il sera judicieux de redimensionner les réformes effectivement applicables.

Il apparaît dès lors, au vu de ce qui précède, judicieux de finaliser une étude complète des réformes, qu'une évaluation ou tout au moins des explications soient fournies au Grand Conseil sur celles qui sont en cours et

celles qui seront mises en place par la suite et surtout qu'une bonne information soit distribuée à tous les acteurs, des élèves en passant par les parents, les enseignants et les politiciens.

Nous vous remercions de faire bon accueil à cette motion et vous prions de bien vouloir en suivre les invites.

Proposition de motion

(1442)

visant à recentrer l'école publique sur sa mission fondamentale, soit la transmission des connaissances, à maintenir les notes à l'école primaire et à instaurer un moratoire sur les expériences pédagogiques, celles en cours et celles envisagées par le Conseil d'Etat

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant:

- que le débat sur la qualité de l'enseignement genevois ne cesse de s'exacerber;
- que, depuis trente ans, les réformes du système scolaire genevois ne cessent de se succéder au nom d'une théorie dont rien ne prouve qu'elle est efficace, même socialement, celle du « socioconstructivisme » ;
- que le corps enseignant, primaire autant que secondaire, n'a jamais été aussi perturbé et démotivé par les méthodes d'enseignement qui lui sont imposées par l'autorité politique et aussi divisé quant à l'appréciation de leur bien-fondé ;
- le problème récurrent et jamais résolu des carences et lacunes scolaires d'un nombre croissant de jeunes filles et jeunes gens au sortir de l'enseignement obligatoire et l'inadéquation de leur formation de base avec les exigences de la formation professionnelle ;
- que les parents d'élèves, en manque accru de repères, sont de plus en plus critiques à l'égard de l'évolution de l'enseignement genevois, qu'ils sont même déstabilisés par les réformes engagées au cours des dernières années ;
- que toutes les études comparatives récentes, suisses ou occidentales, mettent en évidence les performances souvent nettement en dessous des moyennes helvétiques et européennes des élèves genevois ainsi que l'insuffisance de la motivation de ceux-ci ;
- que le système scolaire genevois se révèle le plus onéreux du pays;

invite le Conseil d'Etat

- à prendre toutes les mesures permettant de respecter les objectifs de l'école publique et plus particulièrement la mission définie à la lettre a de l'article 4 de la LIP » de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former ;
- à procéder à l'évaluation régulière des réformes entreprises dans l'enseignement primaire, secondaire et post-obligatoire et à en informer le Grand Conseil sur leurs premières conclusions avant de les poursuivre ou de les étendre ;
- à améliorer la communication entre les concepteurs des réformes et celles et ceux qui ont la charge de les appliquer au quotidien ;
- à favoriser la compréhension des parents à l'égard des réformes en renforçant le dialogue entre enseignants et parents et en élaborant à l'intention de ces derniers un matériel d'information simple et compréhensible ;
- à adopter un système de notes dans le livret scolaire du cycle primaire moyen pour chaque discipline et en complément des évaluations ;
- à veiller à ce que soient appliqués, dans l'ensemble du canton, les mêmes objectifs d'apprentissages et plans d'études prévus dans le cursus de l'école obligatoire ;
- à prendre en compte, dans la répartition des ressources, les besoins spécifiques des écoles particulièrement sollicitées par l'intégration des enfants non-francophones, et ce, dès les premiers degrés de l'école élémentaire.

Secrétariat du Grand Conseil**M 1442**

Proposition présentée par les députés:

MM. Gabriel Barrillier, Thomas Büchi, Pierre Kunz, Hugues Hiltbold, Jean-Marc Odier, Pierre Froidevaux et Louis Serex

Date de dépôt: 5 février 2002

Messagerie

Proposition de motion

visant à recentrer l'école publique sur sa mission fondamentale, soit la transmission des connaissances, à maintenir les notes à l'école primaire et à instaurer un moratoire sur les expériences pédagogiques, celles en cours et celles envisagées par le Conseil d'Etat

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève considérant:

- que le débat sur la qualité de l'enseignement genevois ne cesse de s'exacerber;
- que, depuis trente ans, les réformes du système scolaire genevois ne cessent de se succéder au nom d'une théorie dont rien ne prouve qu'elle est efficace, même socialement, celle du « socioconstructivisme » ;
- que le corps enseignant, primaire autant que secondaire, n'a jamais été aussi perturbé et démotivé par les méthodes d'enseignement qui lui sont imposées par l'autorité politique et aussi divisé quant à l'appréciation de leur bien-fondé ;

- le problème récurrent et jamais résolu des carences et lacunes scolaires d'un nombre croissant de jeunes filles et jeunes gens au sortir de l'enseignement obligatoire et l'inadéquation de leur formation de base avec les exigences de la formation professionnelle ;
- que les parents d'élèves, en manque accru de repères, sont de plus en plus critiques à l'égard de l'évolution de l'enseignement genevois, qu'ils sont même déstabilisés par les réformes engagées au cours des dernières années ;
- que toutes les études comparatives récentes, suisses ou occidentales, mettent en évidence les performances souvent nettement en dessous des moyennes helvétiques et européennes des élèves genevois ainsi que l'insuffisance de la motivation de ceux-ci ;
- que le système scolaire genevois se révèle le plus onéreux du pays;

invite le Conseil d'Etat

- à prendre immédiatement toutes les mesures permettant de respecter les objectifs de l'école publique figurant dans la loi (C 1 10), en particulier à l'article 4, lettre a, soit « de donner à chaque élève le moyen d'acquérir **les meilleures connaissances** dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former », à l'article premier du règlement de l'enseignement primaire (C 1 10.21) selon lequel « l'école conduit l'enfant à la **maîtrise** progressive de la langue orale et écrite et des **connaissances de base** » et à l'article premier, alinéa 1, du règlement de l'enseignement secondaire (C 1 10.24) prévoyant que « l'enseignement secondaire développe leurs moyens d'expression, leur culture générale, les aide à choisir les méthodes de travail individuel ou en groupe, qui leur permettent **l'acquisition**, le renouvellement et l'approfondissement permanent des **connaissances** »;
- à introduire sans délai un moratoire sur les expériences pédagogiques en cours et celles envisagées dans la division primaire aussi bien que dans la division secondaire;
- à renoncer à la suppression des notes dans les degrés primaires de la division moyenne;

- à concentrer les ressources à disposition sur les degrés et les écoles qui supportent les plus grandes charges en matière d'intégration d'enfants non francophones ;
- à proposer au Grand Conseil les mesures qu'il entend prendre, dans quel délai et avec quels moyens, afin de recentrer l'école publique genevoise sur sa tâche prioritaire, légalement définie, consistant dans la transmission des connaissances.

Date de dépôt : 11 février 2003

Messagerie

RAPPORT DE LA MINORITÉ

Rapport de M. Thierry Apothéloz

Mesdames et
Messieurs les députés,

En matière d'éducation, la minorité estime qu'il convient de ne pas céder à la tentation du sensationnalisme ni aux conclusions hâtives. Sur un sujet sensible, qui devient de plus en plus complexe et technique, il y a lieu de prendre une distance affective nécessaire à tout débat.

Bien que nous puissions reconnaître les efforts de la majorité pour modifier les invites de cette motion, les considérants, le titre et l'exposé des motifs demeurent inchangés. **Ces derniers sont tout simplement inacceptables.**

Ils sont en effet basés sur des informations infondées et, paradoxalement, dévalorisant tant pour les enseignants que pour les élèves.

La minorité estime que proposer une telle motion au Conseil d'Etat n'amène finalement que peu de débat constructif sur la question de l'enseignement à Genève. Elle renforce en effet les craintes et les méfiances vis-à-vis du système et de la hiérarchie, chers au groupe radical.

Est-ce à dire que nous avons les yeux fermés sur les problèmes rencontrés par certains enseignants (violence, stress, etc.)? Assurément non, nous sommes exigeant et critiques, mais comme le dit Alice Miller dans son livre « *C'est pour ton bien*¹ », ce n'est pas en dénonçant par des mots maladroits que l'on fait réagir un système, au contraire, on renforce sa défense et, par conséquent, on ne construit rien !

La minorité vous demande donc de la suivre dans ses conclusions en refusant cette motion.

¹ Miller Alice, Ed. Aubier, 1984, *C'est pour ton bien, racines de la violence dans l'éducation de l'enfant.*