

Date de dépôt : 27 mai 2008

- a) IN 134-D Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée de rédiger un contreprojet à l'initiative populaire 134 « Pour un cycle qui oriente »
- b) PL 10176-A Rapport de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier le projet de loi du Conseil d'Etat modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10) (Contreprojet à l'IN 134)

Rapport de M. Gabriel Barrillier

- | | |
|---|------------------|
| 1. Arrêté du Conseil d'Etat constatant l'aboutissement de l'initiative, publié dans la Feuille d'avis officielle le | 20 février 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 | 20 mai 2006 |
| 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 | 20 novembre 2006 |
| 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 | 20 août 2007 |
| 5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contreprojet, au plus tard le | 20 août 2008 |

Table des matières

I.	<u>Premier acte</u>	Volonté commune d'opposer un contre-projet unique aux initiatives IN 134 et 138 sous la forme d'une modification de la loi sur l'instruction publique (LIP – C 1 10)	4
II.	<u>Deuxième acte</u>	Les fondements du contreprojet	5
III.	<u>Troisième acte</u>	Travaux de la commission	11
	A.	<u>Position préalable des groupes politiques</u>	11
	B.	<u>Suite des travaux et auditions</u>	12
	C.	<u>Les choix de la commission</u>	31
IV	<u>Dernier acte</u>	La commission unanime adopte le projet final	41
	Annexes		66

Mesdames et
Messieurs les députés,

La Commission de l'enseignement et de l'éducation a consacré 18 séances entre le 7 novembre 2007 et le 7 mai 2008 à l'examen de ce projet de loi. Les deux premières séances ont été présidées par M^{me} Véronique Pürro, puis par M. François Gillet dont l'engagement et le souci constant de trouver des solutions rassembleuses ont été unanimement loués par ses collègues ainsi que par les représentants du Département de l'instruction publique. Tout au long des travaux, ce dernier a été représenté par les personnalités suivantes : MM. Charles Beer, conseiller d'Etat en charge du département de l'instruction publique; Georges Schürch, directeur général du cycle d'orientation; Manuel Schule, directeur du service de la scolarité du cycle d'orientation; Frédéric Wittwer, secrétaire général DIP; Serge Baehler, secrétaire adjoint DIP; Harry Koumrouyan, DRH DGCO; Jacqueline Horneffer, secrétaire adjointe au service juridique DIP. Les commissaires ont particulièrement apprécié la qualité et l'assiduité de leur participation aux travaux, en particulier l'esprit positif et les propositions constructives émanant tant du chef du département que du directeur général du cycle d'orientation. M. Hubert Demain, procès-verbaliste, a fourni un travail précis, intelligent et indispensable au cheminement qui a conduit la commission à se mettre d'accord sur un texte commun.

Les travaux de la commission se sont déroulés en 4 actes – validés chaque fois par une décision politique – qui ont permis de construire une position commune. La structure du rapport reflète ce long cheminement.

I. Premier acte : volonté commune d'opposer un contre-projet unique aux initiatives IN 134 et IN 138 sous la forme d'une modification de la loi sur l'instruction publique (LIP - C 1 10)

Pour rappel, deux initiatives législatives portant sur le cycle d'orientation ont abouti, l'une en 2005 et l'autre en 2006. Le 15 juin 2007, le Grand Conseil a rejeté l'IN 134 intitulée « pour un cycle qui oriente » par 71 non contre 1 oui et 5 abstentions et adopté à l'unanimité des votants (80 voix) le principe d'un contreprojet. Au cours de la même séance, l'IN 138, intitulée « s'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » a été rejetée par 46 non contre 19 oui et 12 absentions, le principe d'un contreprojet étant aussi largement adopté par 73 oui et 5 abstentions.

Le rapporteur renvoie les députées et les députés aux excellents rapports datés du 23 mai 2007 rédigés par M^{me} Janine Hagmann, qui a fait une analyse historico-pédagogique complète et claire de l'évolution du cycle d'orientation depuis sa création dans les années 60 du siècle dernier.

Pour mémoire, les initiatives IN 134 et IN 138 proposent de réformer le cycle d'orientation selon des voies divergentes. L'IN 134 postule des sections et des profils immédiats avec une entrée unique axée sur des structures et des notes et l'IN 138 un modèle généralisé d'hétérogénéité. A la suite de la votation du 24 septembre 2006 plébiscitant le retour des notes à l'école primaire, les partis politiques ne sont pas restés sourds à l'appel du chef du Département de l'instruction publique les invitant « à tout entreprendre pour épargner au cycle d'orientation les guerres de tranchées qui ont émaillé les dernières années au sujet du primaire » (courrier adressé par M. Charles BEER le 13 juillet 2007 aux présidents de quatre partis gouvernementaux ayant présenté des propositions consensuelles). Dans son ensemble, la commission a très rapidement confirmé sa volonté de travailler à l'élaboration d'un texte de consensus et il faut d'emblée noter la participation constructive de toutes et tous les commissaires à ce travail commun.

Restait encore à fixer la nature juridique du contreprojet. Le texte que le Conseil d'Etat a soumis à la commission constitue un contreprojet direct à l'IN 134, qui sera soumis au peuple en même temps que celle-ci. Au cas où il l'emporterait, il constituerait un contreprojet indirect à l'IN 138, sur laquelle le peuple se prononcera par la suite. Pour tenir compte de cette particularité d'un seul contreprojet opposé à deux initiatives notablement contradictoires, il est nécessaire de prévoir dans une clause spécifique que le projet de loi ne peut entrer en vigueur qu'en cas de retrait ou de rejet des deux initiatives. En effet, le principe constitutionnel de l'égalité de l'initiative et du contreprojet et

les exigences de la liberté de vote qui veut que le citoyen soit placé devant un choix clair lui permettant d'exprimer librement sa volonté, sont ainsi sauvegardés.

Ayant accepté cette procédure et exprimé clairement sa volonté de proposer un texte unique en votation, la commission a prié le département de proposer rapidement un projet de loi modifiant la LIP.

II. Deuxième acte : les fondements du contreprojet

Créé au début des années 60 du siècle dernier après 40 ans de gestation (cf. les excellents rapports du Conseil d'Etat et des rapports de la commission sur les IN 134 et IN 138), le cycle d'orientation a subi plusieurs modifications au cours des ans.

Depuis son ouverture, le cycle d'orientation n'a cessé de poursuivre une réflexion approfondie sur les contenus de l'enseignement et sur sa structure. Dès 1971, une expérience d'organisation en classes hétérogènes avec disciplines à niveaux et à options a été introduite d'abord dans un, puis deux, puis trois établissements (les collèges de Budé, des Coudriers et de Bois-Caran). L'extension de ce qui a été alors appelé la « Réforme II » à l'ensemble des établissements du cycle d'orientation n'a pas eu lieu, d'abord parce que la base volontaire du corps enseignant n'existait pas, ensuite parce que plusieurs études ont démontré qu'il n'existait pas de différence significative dans les résultats des élèves entre les deux systèmes d'organisation (collèges à sections et collèges en classes hétérogènes). En 1984, une initiative populaire visant à inscrire les sections du cycle d'orientation dans la loi et le contreprojet du Conseil d'Etat ont tous deux été refusés par le peuple souverain. Cependant, la nécessité de faire évoluer le cycle d'orientation, en particulier en ce qui concerne les contenus de l'enseignement (la culture générale scolaire que tout élève quittant la scolarité obligatoire devrait posséder à l'horizon du 21^e siècle) s'est faite de plus en plus pressante et, dès le début des années 1990, le cycle d'orientation s'est lancé dans une vaste réflexion qui a abouti à l'instauration dès les années 2000 de nouveaux plans d'études et d'une nouvelle répartition des élèves dans des regroupements conçus non plus en fonction de disciplines spécifiques (les anciennes sections latine, scientifique, moderne, générale et pratique), mais en fonction des difficultés ou des facilités que les élèves pouvaient rencontrer (en 7^e année, les regroupements A, B et C, débouchant sur deux regroupements A et B dès la 8^e année, avec deux niveaux normal et fort en allemand et en mathématiques en 9^e B, des cours à options étant offerts à tous les élèves dès la 8^e année : option « latin », option « sciences », option

« arts »). Cette organisation a concerné quatorze des dix-sept établissements du cycle d'orientation, trois d'entre eux conservant leur organisation en classes hétérogènes avec niveaux en allemand et en mathématiques, les options étant les mêmes dans tous les établissements.

Attendu que l'organisation idéale du secondaire I n'existe pas (sans cela, elle aurait depuis longtemps été appliquée dans tous les pays !), il a toujours été dit que le cycle d'orientation mis en place au début des années 2000 devrait évoluer, sur la base des observations faites sur le terrain et de recherches commandées au SRED, les enquêtes internationales PISA venant par ailleurs apporter des renseignements précieux. En 2001, un projet de loi visant à étendre l'organisation de la 7^e année en classes hétérogènes à l'ensemble des établissements du cycle d'orientation est refusé à une très forte majorité par le peuple souverain en votation référendaire. Quelques mois après son entrée en fonction, M. Charles Beer, conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, prenant en compte certaines faiblesses avérées de l'organisation et du fonctionnement du cycle d'orientation, confie deux mandats, l'un à un groupe de personnes largement représentatives des milieux directement concernés par le cycle d'orientation (c'est la Commission pour la formation générale de l'enseignement secondaire I, dite CO1), l'autre aux quatre directions générales du cycle d'orientation, de l'enseignement secondaire post-obligatoire, de l'Office de la jeunesse et de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue afin qu'elles formulent des propositions pour « Améliorer l'orientation et le suivi des élèves en difficultés ».

Avant même que les travaux de ces différentes instances aient pu être conduits, une initiative populaire « Pour un cycle qui oriente » (IN 134) est déposée sur l'organisation du cycle d'orientation (organisation en sections nombreuses et cloisonnées), suivie peu de temps après par une deuxième initiative intitulée « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » (IN 138) qui préconise l'organisation du cycle d'orientation en classes hétérogènes. Les deux initiatives aboutissent, puis sont toutes deux rejetées par le Grand Conseil qui charge le Conseil d'Etat d'élaborer un contreprojet. Ce contreprojet prend la forme du projet de loi 10176, objet de la présentation d'aujourd'hui.

Plus récemment, les résultats de la recherche en éducation ont mis en évidence l'insuffisance des résultats des élèves de 9^e en compétences de lecture et en mathématiques (enquêtes PISA 2000 et 2003), **plus particulièrement la proportion plus importante à Genève des élèves les plus faibles et la médiocrité de leurs résultats, la persistance de l'inégalité des chances entre les élèves et le défaut de cohérence dans le parcours**

scolaire offert aux élèves (notamment l'absence de possibilité pour un nombre élevé d'élèves d'accéder directement à une filière de l'enseignement post-obligatoire). Le rapport du Conseil d'Etat souligne avec justesse également l'émergence d'autres phénomènes qui agissent sur le cycle, notamment les attentes toujours plus élevées de la société envers l'école et la complexification des problèmes sociaux, la mobilité croissante et une certaine précarisation des familles, facteurs qui exercent une pression constante sur l'institution.

Dans sa volonté de restaurer un climat de confiance durable entre tous les partenaires de l'éducation et de renforcer la qualité et la cohérence du système scolaire et de ses performances, le Conseil d'Etat a dû aussi tenir compte de la concrétisation de **l'harmonisation scolaire suisse et romande.** Le texte qui est proposé intègre, d'une part les études faites à l'interne (cf. dessus) et, d'autre part les exigences en matière d'harmonisation.

En résumé, ce projet repose sur :

- Les réflexions et les propositions de la direction générale du cycle d'orientation et des directions d'établissement ;
- Les travaux conduits par la Commission CO1 et les quatre directions générales (CO, PO, OJ, OFPC) ;
- Les résultats des évaluations du cycle d'orientation actuel conduites par le SRED et les résultats des enquêtes internationales PISA ;
- Les travaux menés sur les plans romand et suisse dans le cadre de la nouvelle convention scolaire romande (plan d'études romand PER, épreuves communes de référence romandes, ...) et du concordat HarmoS (harmonisation de la scolarité obligatoire sur l'ensemble du territoire suisse, standards d'évaluation, ...)
- 18 propositions consensuelles adressées au chef du département de l'instruction publique par quatre partis représentés au Grand Conseil (Radical, Démocrate-Chrétien, les Verts, Socialiste).

Six principes fondamentaux guident ce projet :

- Une école **plus exigeante**, mais **pas plus sélective** ;
- Une **orientation renforcée**, continue, particulièrement promotionnelle ;
- Une **structure unique** et lisible ;
- Une volonté de **lutter contre les inégalités sociales** et d'améliorer la prise en charge des élèves les plus faibles ;

- Des **débouchés clairement définis** pour chaque élève promu du cycle d'orientation, menant à une certification du PO ;
- La valorisation de la **formation professionnelle**.

Le Conseil d'Etat propose qu'en 7^e année, les élèves promus de l'enseignement primaire soient accueillis dans trois regroupements en fonction des résultats obtenus : le regroupement A pour les élèves qui maîtrisent avec aisance les objectifs de fin de 6P, le regroupement B pour les élèves qui maîtrisent ces objectifs, le regroupement C pour les élèves qui maîtrisent partiellement ces objectifs.

Pour donner à cette 7^e année une valeur réelle d'observation et d'orientation et permettre des réorientations en cours d'année ou à l'issue de celle-ci, il est prévu que les mêmes disciplines soient enseignées à tous les élèves avec, cependant, des niveaux d'attentes différents.

En 8^e et 9^e années, trois sections seraient organisées : la section « Scientifique et Littéraire » (exigences élevées) avec trois profils « sciences » ou « latin » ou « langues vivantes », la section « Communication-langues et Technologie » (exigences moyennes) avec approfondissements en français, allemand, anglais et techniques de l'information et de la communication, la section « Arts et Métiers » (exigences de base) avec bureautique, disciplines techniques et artistiques.

Prenant en compte un des défauts majeurs du cycle d'orientation actuel (et qui perdure depuis plus de vingt ans), à savoir la trop grande proportion d'élèves (près de 80 %) qui sont admis dans les sections ou regroupements à exigences élevées et qui ne peuvent s'y maintenir – ce qui provoque des réorientations par l'échec, de nombreuses déceptions, voire des démobilisations problématiques et **un gaspillage des ressources publiques** – le Conseil d'Etat prévoit le resserrement des conditions d'accès au regroupement à exigences élevées de la 7^e année. Mais pour permettre à tout élève qui le souhaite et qui est prêt à accomplir les efforts nécessaires pour se réorienter, un concept d'orientation promotionnelle serait réalisé consistant en l'instauration, d'une part d'un système de passerelles entre les différentes sections (aussi d'une année à l'autre) et, d'autre part du redoublement promotionnel (un élève promu peut demander à redoubler son année dans une section aux exigences plus élevées).

Ce système de passerelles doit aussi profiter aux élèves qui devraient être transférés vers une section aux exigences moins élevées afin qu'ils comblient absolument les lacunes qui ont provoqué leur échec.

A l'issue de la 9^e année, les trois sections du cycle d'orientation sont directement connectées sur les trois filières de l'enseignement secondaire

post-obligatoire, en fonction des niveaux d'attentes, eux-mêmes découlant de ceux prévus dans le plan d'études romand (filière « maturités gymnasiale et professionnelle intégrée », filière « École de culture générale, école de commerce, certificats fédéraux de capacité à forte composante scolaire », filière « certificats fédéraux de capacité, attestations fédérales »).

Aux élèves promus du cycle d'orientation, mais qui ne pourraient pas avoir accès directement aux filières « ECG, EC, CFC » et « CFC, AF » (parce qu'ils n'ont pas réussi les concours d'entrée ou parce qu'ils n'ont pas trouvé de place d'apprentissage, par exemple), un dispositif d'insertion leur serait proposé, dispositif directement connecté aux 7 pôles de la formation professionnelle à Genève. Les actuels « compléments de formation » sont ainsi supprimés, de même que la catégorie des élèves promus, mais « promus à rien ».

En ce qui concerne les élèves non promus de l'enseignement primaire, mais qui seraient admis par dérogation au cycle d'orientation (notamment en raison de leur âge), un dispositif de prise en charge est prévu dès le début de la 7^e année afin qu'ils puissent gagner au plus vite une section régulière. Ils bénéficieraient aussi du système de passerelles.

Quant aux élèves non promus de 9^e année et qui ne pourraient redoubler cette dernière année du cycle d'orientation, ils pourraient avoir accès au préapprentissage (SCAI, SGIPA).

Pour les élèves à besoins particuliers, ils bénéficieraient de structures comme les classes d'accueil (élèves non francophones), les classes « sport et art » (élèves officiellement reconnus comme doués dans ces domaines et qui auraient besoin d'un aménagement horaire), les classes-relais (élèves momentanément dans l'impossibilité de suivre les cours réguliers), les classes-atelier (élèves en fin de scolarité obligatoire qui doivent encore acquérir ou consolider les apprentissages de base).

Afin que tout le système puisse harmonieusement fonctionner, en particulier le système d'orientation-réorientation, il convient de fixer des effectifs maximum d'élèves en fonction des différents regroupements et sections. Une marge d'organisation doit être prévue pour que le système ne soit pas bloqué en cours d'année, en raison de classes dont l'effectif ne permettrait pas de nouvelles intégrations. En outre, le dispositif de soutien aux élèves en difficultés et le système des passerelles doit bénéficier de ressources financières identifiées et affectées en fonction du contexte socio-économique de la zone de recrutement des établissements.

Une étude comparative élaborée par les services de la direction générale du cycle d'orientation montre que les coûts supplémentaires par rapport à la

situation actuelle engendrés par les deux Initiatives IN 134 et IN 138 et le projet de loi 10176 sont sensiblement les mêmes (de 30 à 32 millions de francs en chiffres ronds). Il convient toutefois de faire remarquer que les organisations prévues par l'IN 138 et le projet de loi 10176 (nombre de classes) pourraient être intégrées dans les bâtiments actuels et les extensions d'ores et déjà prévues, alors que le nombre de classes supplémentaires induit par l'IN 134 provoquerait la construction d'un à deux établissements supplémentaires par rapport à ce qui est actuellement prévu (annexe 1: présentation complète par le directeur général du CO).

Ce contreprojet s'inscrit en outre dans le cadre de l'évolution du système éducatif suisse et romand, plus particulièrement celui du Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et du plan d'études romand (PER).

Il faut aussi souligner que **les modifications de la LIP proposées par le Conseil d'Etat vont très largement à la rencontre des soucis manifestés par les initiants, singulièrement l'IN 134**, comme a pu le constater la commission lors de l'examen article après article du projet de loi, à savoir :

- l'acquisition par tous les élèves des connaissances fondamentales en français et en mathématiques;
- la consolidation et l'approfondissement des fondements de la culture générale scolaire;
- la prise en charge précoce des élèves en difficulté;
- l'accueil des élèves non francophones;
- les classes-ateliers;
- la structure du cycle d'orientation et son harmonisation sur l'ensemble des 20 établissements;
- l'évaluation du travail et du comportement des élèves;
- les évaluations communes;
- les conditions de passage et de promotion de l'enseignement primaire au cycle d'orientation, à l'intérieur du cycle d'orientation et du cycle d'orientation vers l'enseignement secondaire post-obligatoire;
- la notion de redoublement ;
- la revalorisation de la formation professionnelle.

III. Troisième acte : travaux de la commission

A. Position préalable des groupes politiques :

Après la présentation détaillée du projet par le département (annexe 1), les groupes politiques prennent les positions de principe suivantes :

- **les Verts** saluent l'ouverture du nouveau système destiné à mieux orienter en 7^e année mais regrettent un peu le côté « passéiste » de ce projet. Le groupe soutiendra le contreprojet de manière qu'il réunisse une majorité de la population. Il insiste sur la valorisation de toutes les filières, y compris, la filière professionnelle.
- **Le groupe socialiste** constate que le compromis est possible entre les revendications des enseignants et les attentes des citoyennes et des citoyens. Il faut rechercher et consolider le compromis, sans surcharger la loi de trop de détails. Il faut veiller à utiliser la terminologie la plus valorisante possible, notamment la dénomination des groupements et sections.
- **Le groupe PDC** exprime une grande satisfaction en constatant le consensus à la base du travail de la commission. Le projet postule une véritable orientation par le CO sans toutefois prévoir un cycle hétérogène en 7^e. L'orientation en 8^e et 9^e devra également tenir compte d'un intérêt renouvelé pour les filières professionnelles. Les perspectives dans ce domaine devront être clairement exposées aux parents et aux élèves par des mesures d'information et d'orientation scolaire et professionnelle.
- **Le groupe radical** salue la cohérence du contreprojet qui offre une nouvelle vision du CO et constitue une excellente proposition. Ce cycle vise à orienter, tout en imposant des exigences dans toutes les sections et pour tous. Il faut éviter de complexifier la loi de manière à la rendre efficace, lisible et compatible avec l'harmonisation suisse et romande (HarmoS, PER, et exigences externes diverses). Les objectifs de revaloriser les filières professionnelles et de maintenir le taux de réussite de la maturité gymnasiale implique l'engagement de tous les acteurs, soit les formateurs, l'Etat et la société civile, qui doivent s'engager formellement pour garantir la concrétisation de ce projet.
- **Les libéraux** saluent le travail considérable entrepris par le département qui vise à revenir aux sources du cycle d'orientation, à savoir d'orienter véritablement les élèves en proposant des regroupements et des sections bien typés et des passerelles multiples. Il en ressortira un cycle d'orientation « susceptible d'orienter vers le haut comme vers le bas ». Le groupe libéral est donc favorable aux différents éléments transmis par le

département et se félicite que le projet de 7^e année soit relativement différencié. Les 32 millions prévus pour le financement doivent être considérés comme un investissement qui sera récupéré par la suite par la diminution du nombre des échecs.

- **Le groupe UDC** est satisfait des réponses apportées, considérées comme rassurantes, dans un cadre qui convient. La loi ne doit pas être trop détaillée au risque de devenir un carcan inefficace. Toutes les filières doivent être revalorisées sans exception.
- ● **Le groupe MCG**, tout en déplorant que le projet semble ne prévoir que la prise en charge d'une seule catégorie d'élèves, suivra la majorité de la commission.

B. Suite des travaux et auditions :

Du 9 janvier au 7 mai 2008, la commission a consacré quinze séances à l'étude et à l'amendement du projet de loi 10176.

Le rapporteur tient à souligner l'esprit constamment constructif qui a régné tout au long des débats de la part de l'ensemble des députées et députés. A l'évidence, la nécessité de ne pas engager une « guerre scolaire » à propos de la refonte du cycle d'orientation genevois a préservé la sérénité de mise pour aborder ce sujet particulièrement important, puisque cette évolution du secondaire I genevois s'inscrit dans le contexte d'une redéfinition profonde de la scolarité obligatoire voulue à une très forte majorité par le peuple suisse lorsqu'il a adopté le 21 mai 2006 les nouveaux articles constitutionnels fédéraux relatifs à la formation et à l'éducation.

Les commissaires ont tiré la leçon, notamment, des enquêtes internationales PISA. Celles-ci ont certes montré que le canton de Genève se classait en queue du classement des cantons suisses qui ont accepté de participer à ces enquêtes – bien que les résultats genevois soient encore au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE – mais elles ont surtout démontré que les cantons et pays qui obtiennent les meilleurs résultats bénéficient de la confiance que leur population manifeste envers l'institution scolaire. Rétablir cette confiance à Genève est donc une nécessité absolue et cet impératif a déterminé le sens constant des travaux.

Au cours des huit premières séances, la commission a procédé à un grand nombre d'auditions qu'il convient de résumer. Afin de garantir la transparence d'une consultation complète de tous les acteurs, il a été décidé de joindre en plus au présent rapport les textes remis par les personnes et organisations auditionnées.

Audition d'une délégation du Réseau Ecole et Laïcité (REEL), auteur de l'IN 134 « Pour un cycle qui oriente » : M^{mes} Rita Bichsel et Laurette Vasta et MM. Yves Scheller et Christian Macherel (séance du 9 janvier 2008, annexe 2)

Les représentants de REEL estiment que le projet de loi 10176 n'est pas du tout innovant comme le Conseil d'Etat le prétend et qu'il ne fait que remettre en place le cycle d'orientation des années 1970 qui a montré ses limites. En particulier, les représentants de REEL pensent que les trois sections prévues ne présentent pas la garantie d'être toutes exigeantes pour tous les élèves. Ils craignent même que les élèves les plus en difficultés ne soient confinés dans un ghetto où la facilité serait de mise. Ils sont bien conscients du fait qu'il faille fédérer la population autour d'un projet qui mettrait fin à l'écartèlement entre les partisans d'un système cloisonné et ceux d'un système intégratif, mais ils sont convaincus que le projet de loi 10176 n'est pas de nature à offrir la solution à ce qu'ils appellent un « abcès malodorant » (sic). Ils affirment que le projet de loi 10176 entretient auprès des élèves l'illusion qu'il n'est pas nécessaire de travailler et d'acquérir des notions, critique qu'ils adressent au cycle d'orientation actuel. Ils prétendent que les dispositions prévues dans le projet de loi 10176 pour les élèves en difficultés, notamment les passerelles, existent déjà au sein du cycle d'orientation actuel et qu'elles ont déjà montré leur inefficacité. En outre, le projet de loi ne permettrait pas une revalorisation des filières professionnelles, la section qui conduirait à ces formations ne présentant pas une garantie suffisante d'exigence. Ils estiment en conséquence que le projet de loi 10176 ne redonne pas au cycle d'orientation sa mission d'orienter, cette mission étant indissolublement liée à une forme de sélection absente du texte proposé par le Conseil d'Etat.

Audition d'une délégation de Coordination Enseignement, auteur de l'IN 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » : M^{mes} Mitsuko Kondo Oestreicher et Claire Martenot et M. Bilal Ramadan (séance du 16 janvier 2008, annexe 3)

Les représentants de Coordination Enseignement réaffirment que, selon eux, la structure seule équitable pour les élèves est la classe qui les intègre tous. Ils ne peuvent donc pas adhérer au projet de loi 10176 qui non seulement ne supprime pas les deux regroupements actuels A et B qu'ils considèrent comme inéquitables, mais ajoute un troisième regroupement, c'est-à-dire une nouvelle scission répartissant irrémédiablement les élèves en « bons », « moyens » et « faibles » et engendrant une sélection précoce. En adoptant une telle structure, la population genevoise ne tiendrait pas compte

des expériences acquises dans la plupart des pays occidentaux et ferait reculer le système de formation genevois d'une quarantaine d'années. Ils ne croient pas en l'efficacité d'un resserrement des conditions d'accès, à la sortie de l'enseignement primaire, à la section aux exigences élevées et affirment que le système de passerelles préconisé dans le projet de loi 10176 serait inopérant, le regroupement des élèves faibles n'engendrant pas la stimulation nécessaire à l'élévation du niveau de connaissances. Ils affirment que cette stimulation se trouverait dans un système qui intègre tous les élèves dans la même classe et suggèrent que l'augmentation des ressources financières qui devront être affectées au cycle d'orientation quel que soit le résultat des votations populaires sur les Initiatives IN 134 et IN 138 et le projet de loi 10176 soit plutôt consacrée à l'évolution de la structure du cycle d'orientation actuel vers un dispositif intégratif. Cette perspective viendrait aussi en aide au corps enseignant qui peine à travailler dans les regroupements d'élèves présentant des difficultés tant d'apprentissage que d'ordre socio-éducatif, pénibilité vraisemblablement accrue dans le système proposé. Ils regrettent que le projet de loi 10176 ne tienne pas compte de l'expérience acquise pendant plus de trente années par les trois collèges du cycle d'orientation organisés selon le principe de la classe hétérogène assortie de niveaux et d'options et rappellent qu'en matière d'orientation, les parents préfèrent encourager leurs enfants à rejoindre les filières de formation les plus exigeantes, quitte à revenir sur ce choix en fonction des résultats réels obtenus par les élèves. Ils estiment que la filière professionnelle n'est toujours pas considérée comme valorisante par la population en général et contestent que le projet de loi 10176 tende à infléchir cette situation, la section conduisant prioritairement à la filière professionnelle de l'enseignement post-obligatoire étant celle aux exigences dites « de base ». En outre, la dénomination des sections prévue dans le projet de loi 10176 ne leur semble pas adéquate, notamment pour la section « Arts et Métiers », trop connotée à ces exigences dites « de base ».

Audition de M^{me} Paule Paparou-Laplace, ancienne présidente de la Commission générale pour la formation de l'enseignement secondaire I (COI) (séance du 16 janvier 2008, annexe 4)

M^{me} Paule Paparou-Laplace, devenue entre-temps directrice d'un collège du cycle d'orientation, rappelle qu'avant même le dépôt des Initiatives IN 134 et IN 138, le conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique, M. Charles Beer, avait mandaté une commission largement représentative des milieux directement concernés par le cycle d'orientation pour étudier et proposer des pistes d'évolution du secondaire I genevois. Elle

souligne que ce mandat était bien plus large que la structure de cet ordre d'enseignement à laquelle les IN 134 et IN 138 – et par suite le projet de loi 10176 – se cantonnent. Afin de bien contextualiser les propos qu'elle va tenir, elle remet aux membres de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil une « note synthétique sur le rapport final de la CO1 », ainsi qu'une « mise en exergue de points de disjonction entre le projet de loi 10176 et les propositions de la CO1 », deux documents que l'on trouvera en annexes au présent Rapport.

Pour M^{me} Paule Paparou-Laplace, la disjonction principale se situe au niveau de la septième année. L'augmentation des exigences nécessaires à l'accès à la section aux attentes élevées du cycle d'orientation engendrerait une sélection des élèves à la fin de la 6^e primaire et donc une rupture entre l'enseignement primaire et le cycle d'orientation, alors qu'il faut au contraire tout faire pour que cette transition soit harmonieuse. Elle estime en outre que le système des passerelles qui devrait permettre de corriger ce premier tri n'est pas suffisamment explicité pour qu'elle puisse y adhérer. Elle doute par ailleurs que le redoublement promotionnel, c'est-à-dire la possibilité pour un élève normalement promu de refaire son année dans une section aux exigences plus élevées, soit un dispositif bien adapté aux élèves de cet âge qui privilégient l'appartenance à une communauté restreinte. Ils seraient donc plus enclins à rester avec leurs camarades qu'à les quitter pour tenter leur chance dans une autre section. Elle insiste sur la nécessité de prendre en compte de façon différenciée les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves et, en accord avec ce qui a été discuté au sein de la Commission CO1, préconise l'instauration de tutorats, forme de soutien individualisé qui a déjà été expérimentée dans certains pays européens, aussi dans certains établissements du cycle d'orientation genevois. Elle envisage aussi que le nombre d'intervenants en classe soit réduit, notamment pour les élèves les plus faibles afin que ceux-ci n'aient pas constamment à s'adapter à un trop grand nombre de personnalités différentes, la variété des matières enseignées au secondaire I et le découpage en périodes d'enseignement de 45 minutes constituant déjà un obstacle à la concentration et à la focalisation sur les tâches essentielles.

Au sujet des contenus de l'enseignement, M^{me} Paule Paparou-Laplace rappelle que la nécessité de renforcer l'apprentissage des disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques se heurte à celle de trouver des espaces pour bien intégrer dans le cursus de formation des élèves des thèmes aussi essentiels que le développement durable, l'éducation citoyenne, le fait religieux et l'approche des grands textes fondateurs de notre civilisation. L'attention se focalise alors sur cet aspect du projet de loi 10176

qui prévoit, qu'en première année du cycle d'orientation, les mêmes disciplines soient enseignées à tous les élèves, ce qui pose la question de l'enseignement du latin. L'avis de M^{me} Paule Paparou-Laplace est d'autant plus important ici que l'idée d'un « latin pour tous » a été émise lors des travaux de la commission CO1. M^{me} Paparou-Laplace tient à préciser qu'il ne faut pas envisager cette occurrence comme l'obligation pour tous les élèves d'apprendre le latin, mais bien comme l'opportunité de familiariser tous les élèves avec les fondements mêmes de notre langue française et des autres langues qu'ils sont amenés à étudier en classe (allemand et anglais), voire des langues qu'ils pratiquent dans leur famille. Dans ce sens, un enseignement des structures de base communes aux langues issues du latin peut faciliter l'apprentissage de ces langues, tout en offrant la possibilité d'appréhender la culture dont nous sommes toutes et tous redevables. M^{me} Paparou-Laplace rappelle enfin que les membres de la CO1 s'étaient majoritairement prononcés en faveur d'une 7^e année organisée en tronc commun et débouchant sur des sections différenciés en 8^e et en 9^e années.

Audition des représentants de la Fédération des Associations de Maître-sse-s du cycle d'orientation (FAMCO) : M^{me} Laurence Reichler Benoit et MM. Daniel Borgo et Raphael Fornallaz (séance du 23 janvier 2008, annexe 5)

Les représentants de la FAMCO relèvent tout d'abord que le projet de loi 10176 contient au moins quatre points qui leur paraissent essentiels : la nécessité d'accroître les ressources financières dévolues à la formation de tous les jeunes, le système des passerelles permettant des réorientations continues, l'attention portée aux effectifs d'élèves dans les classes en fonction des difficultés d'apprentissage que ceux-ci peuvent rencontrer, la volonté de lutter contre l'échec scolaire. Ils regrettent cependant que les bonnes intentions manifestées dans le projet de loi 10176 soient insuffisantes ou inadéquates. Ainsi estiment-ils que les trois sections ou regroupements prévus dès la première année du cycle d'orientation rendent la structure beaucoup plus sélective et reportent sur la dernière année primaire tout le poids de cette sélection. En outre, l'orientation promotionnelle impliquant en même temps le rattrapage des retards et la mise à niveau des connaissances dans la nouvelle section aux exigences plus élevées constituerait un obstacle quasi insurmontable pour la plupart des élèves qui voudraient saisir cette opportunité. En fait, le cycle d'orientation proposé par le projet de loi 10176 leur paraît trop semblable au système actuel que la FAMCO a critiqué dès son instauration. Une sorte de voie royale apparaît, la section aux exigences élevées, avec, en miroir, une section aux exigences de base, donc réservée aux élèves faibles et qui plus est dénommée « Arts et Métiers », ce qui laisse

entendre que les arts et la voie professionnelle seraient réservés aux élèves les plus faibles ! Les représentants de la FAMCO s'inquiètent aussi de la pérennité des ressources financières prévues pour faire vivre ce nouveau cycle d'orientation. Ils préféreraient que ces moyens fussent inscrits dans la loi afin qu'ils ne puissent pas être remis en question à chaque vote du budget, de même qu'ils souhaiteraient que les effectifs maximaux d'élèves dans les classes des différentes sections fussent aussi précisés dans la loi.

En ce qui concerne la transition entre l'école primaire et le cycle d'orientation, les représentants de la FAMCO s'inquiètent des dispositions qui seraient prises pour resserrer l'accès à la section aux attentes élevées. Ils craignent que ces dispositions ne varient d'une année à l'autre en fonction des résultats obtenus par les élèves à la fin de l'école primaire.

S'agissant de la transition du cycle d'orientation vers l'enseignement secondaire post-obligatoire, les représentants de la FAMCO craignent que la volonté de revaloriser la filière professionnelle ne soit qu'un vœu pieux, le nombre de places d'apprentissage et le choix des apprentis dépendant exclusivement de l'employeur. Ils rappellent à ce propos que, actuellement, à Genève, l'âge moyen de l'entrée en apprentissage se situe plutôt vers 18 ans et que cela ne traduit pas tant le souhait des jeunes de rester le plus longtemps possible à l'école que le désir des entreprises de n'accepter pour la formation professionnelle que des jeunes gens et des jeunes filles plus mûrs qu'ils ne sont à la sortie du cycle d'orientation.

Pour l'aide aux élèves en difficultés, les représentants de la FAMCO regrettent qu'elle ne soit pas mieux explicitée et réclament plus de précision dans la loi qui devrait mentionner les duos, voire trios pédagogiques, le tutorat, les appuis spécifiques intégrés à l'horaire des élèves, de même que la différenciation pédagogique et l'évaluation formative et, en ce qui concerne l'aide médico-socio-éducative, la présence des infirmiers et infirmières scolaires, des psychologues scolaires, des psychologues pour l'orientation professionnelle, des assistantes sociales et assistants sociaux.

Au chapitre de l'évaluation, les représentants de la FAMCO souhaitent que le seuil de suffisance soit la note 4,0.

Ils se déclarent plutôt favorables à la classe hétérogène, en tout cas en 7^e année, tout en reconnaissant que le corps enseignant dans son ensemble n'est sans doute pas unanime sur ce point.

*Audition des co-présidents du groupe de latin du cycle d'orientation :
M^{me} Laurence Hallak et M. Jean-Luc Chappaz (séance du 23 janvier 2008,
annexe 6)*

Les co-présidents du groupe de latin du cycle d'orientation rappellent d'abord combien l'étude de cette langue leur paraît utile non seulement pour l'acquisition de notions « techniques » comme le vocabulaire, la grammaire ou des faits de civilisation, mais aussi pour l'expérimentation et l'approfondissement de la réflexion. Le gain d'un tel apprentissage se situe donc tout autant au niveau de la culture en général qu'à celui de la qualité de l'expression développée grâce à la pratique de la version. Le principe de l'enseignement des mêmes disciplines à tous les élèves de la première année du cycle d'orientation, principe posé dans le projet de loi 10176 laisse entrevoir deux possibilités : ou bien l'enseignement du latin est supprimé en première année du cycle d'orientation ou bien cet enseignement doit s'adresser à tous les élèves. Si la première partie de l'hypothèse était retenue, l'offre de formation serait réduite pour les élèves désireux de découvrir des matières nouvelles, cet apport linguistique transversal et transculturel serait perdu pour l'apprentissage parallèle des autres langues et le retard ainsi pris devrait être comblé par un renforcement de l'enseignement du latin en deuxième et en troisième années du cycle d'orientation pour parvenir au même niveau qu'aujourd'hui à la fin du cycle d'orientation. Si la deuxième partie de l'hypothèse était retenue, il ne pourrait s'agir d'un enseignement au sens strict du latin à tous les élèves, enseignement qui pourrait ajouter aux difficultés que rencontrent certains élèves. Il s'agirait alors de définir un contenu spécial (étymologie, structure de la langue, étude des cas, culture et civilisation latines) adapté à tous les élèves. Au nom du groupe de latin du cycle d'orientation, ses co-présidents déclarent que la deuxième partie de l'hypothèse paraît moins prometteuse que la première et rend moins probable à long terme la réussite scolaire des élèves de la section à exigences élevées. Il faudrait alors que l'enseignement du latin en 7^e année soit différencié dans son contenu et sa dotation horaire entre le regroupement à exigences élevées d'une part et les deux autres regroupements d'autre part. Cette différenciation devrait ainsi figurer dans la loi.

***Audition des représentants de l'Association Refaire l'Ecole (ARLE) :
M^{me} Hélène Wyss et MM. Eric Bernhard, Roger Durand et Marc Fischer
(séance du 30 janvier 2008, annexe 7)***

Si certains aspects du projet de loi 10176 paraissent aller dans le sens de l'évolution de l'école genevoise que préconise l'ARLE, les représentants de cette Association souhaitent que plusieurs points soient améliorés, voire profondément modifiés. En particulier :

- L'allemand devrait être parmi les disciplines prises en compte pour le passage de l'enseignement primaire au cycle d'orientation.
- L'appellation des sections doit être revue afin qu'elles n'induisent pas de fausses représentations au sein de la population et qu'elles correspondent mieux à leur contenu réel. En outre, le lien qui existe dans le projet de loi 10176 entre la section « Arts et Métiers » et les exigences dites « de base » ne paraît pas de nature à revaloriser la filière professionnelle. Le nom des sections doit être le même pendant les trois années du cycle d'orientation.
- Chaque discipline doit être évaluée et toutes les évaluations doivent entrer dans le calcul de l'évaluation finale. Certaines disciplines cependant, dites principales, doivent être plus lourdement pondérées.
- Le dispositif des classes-relais ne doit pas apparaître comme un « hôpital temporaire » (sic), mais comme une structure permettant de prendre en charge des élèves en grandes difficultés scolaires, voire socio-éducatives pendant une année complète.
- Les épreuves communes cantonales doivent concerner chaque année toutes les disciplines. Elles doivent être élaborées par le corps enseignant spécialiste de la discipline concernée et découler d'un plan d'études et d'un programme précis. En outre, des manuels officiels devraient exister pour toutes les disciplines, manuels adaptés aux sections dans lesquelles ils seraient utilisés et donc aux difficultés, voire aux facilités que les élèves présentent.
- Les décisions d'orientation ne doivent pas dépendre du seul directeur ou de la seule directrice de l'établissement, mais doivent découler d'une procédure à laquelle le corps enseignant doit être partie prenante.
- Les redoublements doivent être une possibilité accordée aux élèves, mais ne doivent en aucun cas constituer un droit.
- Il ne paraît pas judicieux de prévoir en 7^e année les mêmes disciplines d'enseignement pour tous les élèves, dans la mesure où ces derniers se trouvent souvent dans des situations scolaires extrêmement différentes.

- Afin d'harmoniser le système d'évaluation du travail des élèves avec l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire post-obligatoire, le seuil de suffisance doit passer de 3,5 à 4,0.
- Le dispositif de tutorat individuel doit être instauré dès la première année du cycle d'orientation afin d'assurer un suivi plus dynamique et proche des élèves en grandes difficultés.
- Le nombre d'enseignant-e-s différents dans une même classe en première année du cycle d'orientation doit être diminué et donc la possibilité instaurée pour un-e maître-sse d'enseigner plusieurs disciplines.
- Dans le cas des réorientations vers une section aux exigences plus élevées, un contrat devrait être conclu entre l'école et les parents de l'élève stipulant que ce dernier doit fournir l'effort supplémentaire nécessaire pour se maintenir dans sa nouvelle section.
- Tout le système devrait être assorti d'un véritable plan de carrière pour le corps enseignant, qui prévoirait des formations spéciales notamment pour l'enseignement aux élèves en difficultés.
- Les contenus de l'enseignement devraient mieux intégrer les nouvelles technologies du XXI^e siècle, par exemple le réseau Internet, aussi dans l'idée d'enseigner différemment. En effet, il n'est peut-être pas nécessaire d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement de certaines disciplines (le français notamment), en revanche il est fondamental de renouveler l'enseignement, d'innover, de faire preuve d'imagination pour obtenir de meilleurs résultats de la part d'élèves non scolaires.

***Audition des représentants de l'Association « Former sans exclure » :
M^{me} Carine Guex et MM. Alain Emery et Olivier Maulini (séance du 30
janvier 2008, annexe 8)***

Les représentants de l'Association « Former sans exclure » remettent aux membres de la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil les documents suivants qui figurent en annexes au présent Rapport :

- « Un pas dans la mauvaise direction et qui ne dit pas son nom : analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation, janvier 2008 »
- « Orienter quand il le faut »
- « Deux malentendus »
- « Une vérité qui dérange »

Les représentants de l'Association « Former sans exclure » critiquent le projet de loi 10176 à la lumière de recherches conduites en Suisse et à

l'étranger, qui visent à démontrer que les systèmes scolaires qui intègrent tous les élèves au sein des mêmes classes obtiennent de meilleurs résultats. Selon les intervenants, il est indispensable que les efforts de la collectivité portent sur la progression de chaque enfant et non pas sur sa sélection. Il convient donc de ne pas isoler les plus faibles, ce qui ne peut qu'engendrer une réduction des attentes à leur égard, mais bien de les intégrer afin de les stimuler. Par ailleurs, dans une classe intégrée, la différenciation de l'enseignement doit permettre de donner sa nourriture intellectuelle à chaque élève, c'est-à-dire de faire avancer les plus forts sans craindre qu'ils ne soient retardés par les plus faibles qui se voient, quant à eux, éperonnés. Un système scolaire équitable se doit de prévenir les échecs plutôt que de les soigner. Il doit en conséquence mettre en place au niveau de la scolarité obligatoire une structure unique, sans mécanisme d'exclusion, qui offre à tous les élèves tous les savoirs, sans hiérarchisation entre culture classique et compétences pratiques.

Les représentants de l'Association « Former sans exclure » estiment que le projet de loi 10176 n'est pas acceptable, en ce sens qu'il place *de facto* un grand nombre d'élèves en échec à la fin de l'enseignement primaire en resserrant les conditions d'accès aux sections à exigences élevées et que l'orientation promotionnelle qui leur est ensuite proposée, chance que l'élève doit mériter, constitue une disposition qui ne correspond pas à l'âge et à la maturité des élèves concernés. Par ailleurs, le projet de loi 10176 qui se dit vouloir lutter contre les inégalités sociales, les renforcerait doublement, d'une part en ne permettant pas aux élèves qui présentent des difficultés d'être confrontés à des savoirs complexes, d'autre part en rendant impossible pour ces élèves d'échapper à ce déterminisme. Les intervenants se déclarent en conséquence résolument partisans d'un système scolaire organisé en tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, ne pratiquant ni les filières cloisonnées, ni le redoublement. Un tel système nécessite un travail de longue haleine et des ressources importantes favorisant l'implication et la responsabilisation du corps enseignant comme le soutien des parents et des autorités scolaires.

Audition des représentants de la Fédération des parents d'élèves du cycle d'orientation (FAPECO) : MM. Lionel Marquis et Jean-François Marti (séance du 6 février 2008, annexe 9)

Les représentants de la FAPECO estiment que le projet de loi 10176 pose essentiellement trois problèmes:

- La présélection à la sortie de l'enseignement primaire (poids trop grand de l'évaluation faite par un-e seul-e enseignant-e ; risque que le cycle d'orientation n'oriente plus, puisque les jeux seraient faits à l'entrée du cycle d'orientation déjà).
- Les passerelles (principe théorique sans doute louable, mais qu'il est très difficile d'imaginer concrètement).
- La disparition de la filière « latine » en 7^e année eu égard aux exigences de l'enseignement secondaire post-obligatoire pour cette discipline, versus la difficulté supplémentaire que représenterait l'apprentissage du latin si tous les élèves devaient y être astreints.

Les représentants de la FAPECO se demandent en outre comment les exigences en termes d'apprentissage des langues (anglais et allemand) à l'école primaire pourront être prises en compte au cycle d'orientation. Il leur apparaît impératif que ces enseignements soient mieux coordonnés et que tous les élèves, à la fin de l'enseignement primaire, puissent attester de réelles connaissances et compétences en allemand maintenant, aussi en anglais lorsque l'apprentissage de cette langue aura été introduit à l'école primaire. Ils craignent beaucoup que la responsabilité de l'orientation n'incombe finalement exclusivement aux enseignant-e-s de l'école primaire et insistent sur le fait que la 7^e année doit impérativement permettre des réorientations, les vraies sections avec enseignements spécifiques ne devant apparaître qu'à partir de la 8^e année. Ils comprennent bien que le projet de loi 10176 insiste sur la structure puisqu'il doit constituer un contreprojet direct ou indirect aux initiatives qui sont centrées sur l'organisation scolaire, mais ils craignent alors qu'il ne soit qu'une coquille vide si l'on ne détermine pas des contenus précis en termes de notions, de connaissances et de compétences à faire acquérir aux élèves tout au long du cycle d'orientation, notions, connaissances et compétences utiles à l'insertion avec succès des élèves dans les filières de formation qui suivent immédiatement l'école obligatoire. Il leur paraît essentiel de s'occuper en parallèle du fond et de la forme.

Revenant sur la cohérence nécessaire entre les trois ordres d'enseignement, les représentants de la FAPECO estiment que la note de suffisance au cycle d'orientation doit être fixée à 4,0.

Audition de M. Nicolas Aune, président de l'Association UAPG-CGAS pour la formation professionnelle (séance du 6 février 2008, annexe 10)

M. Nicolas Aune précise que le projet de loi 10176 a reçu un accueil positif de la part des milieux professionnels qu'il représente et qui ont les mêmes préoccupations que celles contenues dans les six principes fondateurs du projet de loi. Ces milieux émettent cependant des réserves quant à

l'appellation des sections, notamment de la section « Arts et Métiers » qui apparaît comme exclusivement liée aux élèves scolairement peu doués. Il évoque la possibilité que les différents niveaux d'exigences cohabitent au sein des différentes sections, pour certaines disciplines en tout cas, et qu'il soit également possible, dans la section « Arts et Métiers » notamment de pouvoir suivre un enseignement aux exigences élevées en mathématiques, par exemple, ou dans une langue vivante. Il soutient le fait qu'un projet professionnel puisse être considéré comme motivant pour l'acquisition de connaissances scolaires, se déclare satisfait qu'une évaluation certificative régulière soit développée en lien avec des standards nationaux, salue le concept d'orientation promotionnelle qui est proposé, souhaite que l'orientation professionnelle soit dispensée avec la collaboration concrète des milieux professionnels et demande qu'il soit bien veillé à ce que la promotion de la formation professionnelle soit réalisée équitablement sur l'ensemble des trois sections. Il estime que ce projet est de nature à réduire le nombre d'échecs liés à une mauvaise orientation ou à une détection trop tardive des lacunes dans les connaissances scolaires de base.

Audition des représentants du Service de la recherche en Education (SRED) : M^{me} Karin Müller, directrice, M^{me} Dagmar Exel et MM. Claude Kaiser et François Rastoldo, chercheurs (séance du 20 février 2008, annexe 11).

Les représentants du SRED ont d'abord axé leur présentation, en lien avec les six principes fondateurs du projet de loi 10176, sur l'équité en éducation, la question de l'opposition entre hétérogénéité et homogénéité, le suivi individualisé des élèves et la seconde chance qui peut leur être accordée, la continuité de l'orientation au-delà du cycle d'orientation proprement dit.

En ce qui concerne l'équité, différentes mesures doivent être prises pour limiter l'orientation précoce dans des filières ou dans des niveaux et pour accorder aux élèves une seconde chance après la scolarité obligatoire. De plus, les élèves qui prennent du retard doivent être repérés le plus tôt possible, les liens entre la famille et l'école doivent être les plus étroits possibles et les ressources doivent être prioritairement dévolues à la petite enfance et à l'instruction de base, de même qu'elles doivent être attribuées de façon différenciée en fonction des besoins spécifiques des quartiers ou des régions.

S'agissant de l'opposition entre l'hétérogénéité et l'homogénéité du regroupement des élèves, les représentants du SRED font état d'études expérimentales et d'observations qui démontrent que le regroupement

d'élèves n'a pas d'incidence si la qualité et la quantité de l'enseignement dispensé sont constantes et que l'effet des classes à niveaux touche différemment les élèves en fonction de leur niveau initial : les élèves faibles sont pénalisés, alors que les élèves plus avancés en tirent bénéfice. Cet effet que l'on pourrait qualifier de pervers du regroupement par niveaux pourrait s'expliquer par des différences dans l'instruction dispensée selon le niveau, par le fait que l'appartenance à un groupe fort ou faible engendrerait des comportements apprenant ou non et que la stimulation des élèves faibles par les forts serait plus ou moins présente selon le niveau général de la classe. Il ne s'agit là, cependant, que d'hypothèses.

Quant au suivi individualisé des élèves et la seconde chance qui doit leur être offerte, tout le monde s'accorde à dire que les méthodes de suivi individualisé améliorent les résultats scolaires, le premier lieu d'intervention étant la classe, et qu'il est indispensable de faire en sorte que les élèves qui n'ont pas acquis les niveaux de compétences attendus dans un premier temps puissent bénéficier d'un second temps pour remédier à cette situation.

Pour l'orientation, il faut que les élèves puissent disposer de la meilleure information et des meilleurs conseils. Les effets sont alors très positifs sur le plan personnel (choix pertinents, meilleure intégration dans la société, motivation accrue qui réduit le risque de décrochage scolaire). Les chercheurs du SRED ont pu constater que, à l'âge du CO, les jeunes qui se positionnent positivement par rapport au choix professionnel au début de la 9^e année ont trois fois plus de chance de trouver une place d'apprentissage dès le mois de novembre.

En deuxième partie de leur intervention, les représentants du SRED ont présenté l'évolution des modalités d'orientation-sélection au cycle d'orientation depuis les années 1970 jusqu'à aujourd'hui et quelques résultats des enquêtes que le Département de l'instruction publique leur a commandées afin d'évaluer le cycle d'orientation mis en place dès les années 2000. Les chercheurs peuvent ainsi démontrer que l'augmentation progressive du nombre d'élèves accédant aux sections ou au regroupement aux exigences les plus élevées est venue à la fois d'un changement structurel (apparition de la section Moderne venant s'intercaler entre la section Générale et la section Latino-Scientifique) et d'une évolution contextuelle (qualifications accrues demandées pour l'entrée dans la formation professionnelle, des notes plus favorables dans l'enseignement primaire, des pressions toujours plus grandes des parents pour permettre à leurs enfants d'avoir accès aux exigences élevées et augmentation des dérogations accordées). Ils démontrent également que les modifications structurelles intervenues dès les années 2000 (abandon des sections traditionnelles au profit de regroupements des élèves en fonction des

facilités ou des difficultés rencontrées) n'ont pas eu d'effet sur ce processus et que les orientations au cycle d'orientation dépendent peu de ce qui est enseigné en termes de contenus, mais procèdent plutôt d'une recherche de niveau : ils ont pu constater que les élèves du regroupement A ont plutôt une attitude d'ouverture reposant sur leurs intérêts personnels et l'analyse de leurs potentiels, alors que les élèves du regroupement B se montrent plus préoccupés par l'échec et ont tendance à déléguer à autrui la décision d'orientation.

L'enquête internationale PISA 2000 ayant été passée auprès d'élèves répartis dans les sections traditionnelles (LSM et G) et celle de 2003 auprès d'élèves répartis dans les regroupements A et B, les chercheurs du SRED ont pu constater que la hiérarchie des résultats est identique dans les deux systèmes. En revanche, le constat est fait que l'hétérogénéité à l'intérieur du regroupement B est plus grande que ne l'était celle de la section G.

Les observations des chercheurs du SRED sur la réussite au 10^e degré sont particulièrement intéressantes : ils relèvent que le taux de réussite (donc d'échecs) en 1^{re} année de l'enseignement secondaire post-obligatoire est resté stable dans la voie gymnasiale, que ce taux de réussite a augmenté en école de culture générale à la suite du repositionnement de celle-ci, mais que le repositionnement de l'école de commerce a, lui, provoqué une augmentation du taux d'échec dans cette voie. Ils constatent que, finalement, le nombre de diplômés du secondaire post-obligatoire ne cesse d'augmenter, ce qui traduit pour eux une hausse significative des connaissances scolaires certifiées.

En ce qui concerne la comparaison entre les classes hétérogènes présentes dans trois collèges du cycle d'orientation et les classes dites « homogènes », les chercheurs du SRED peuvent avancer, notamment sur la base d'une analyse des résultats d'épreuves communes, que les performances des élèves sont semblables entre les regroupements et les classes hétérogènes. Cette similitude se retrouve dans les transitions entre les trois années du cycle d'orientation, mais un décalage d'une année est observé pour les classes hétérogènes, ce qui semble normal puisque la 7^e année est organisée sous forme de tronc commun dans les trois collèges en question. Enfin, les représentants du SRED ont procédé en 1999 déjà à des enquêtes d'opinions auprès des élèves, des parents, des enseignants et des directions qui ont abouti aux constats suivants :

- Le public adhère au système qu'il connaît.
- L'hétérogénéité, en tout cas en 7^e année, suscite la crainte d'une baisse de niveau auprès des parents et des enseignants des collèges à sections.

- Les parents des élèves de section G sont plutôt favorables à l'hétérogénéité.
- L'opinion est nettement plus partagée dans les collèges hétérogènes, une moitié des parents craignant un affaiblissement de niveau, l'autre rejetant cette idée.
- Les enseignants des collèges hétérogènes rejettent l'idée du nivellement « par le bas ».
- Tout le monde tombe d'accord pour dire que l'hétérogénéité en 7^e année facilite la transition entre l'enseignement primaire et le cycle d'orientation.
- Une hétérogénéité complète en 8^e et en 9^e années est moins souhaitée, encore que l'on retrouve là l'adhésion au système que l'on connaît.
- La crainte d'être défavorisé dans une structure hétérogène concerne plus particulièrement les meilleurs élèves et leurs parents.
- Les élèves plus faibles tendent à voir un avantage dans la structure hétérogène en déclarant qu'ils travaillent mieux lorsqu'ils sont en groupe, leurs parents les rejoignant en ce qui concerne la stimulation dont ils peuvent bénéficier.

Audition conjointe des représentants des inspecteurs et directeurs de l'enseignement primaire (AIDEP), de la Société Pédagogique Genevoise (SPG, syndicat des maître-sse-s de l'enseignement primaire) et du Groupement des Associations de Parents d'élèves de l'enseignement primaire (GAPP) : M^{me} Véronique Bigio et M. François Stocco (AIDEP), Messieurs Olivier Baud et Laurent Vité (SPG), M^{mes} Stéphanie Levrat et Sandra Capeder (GAPP) - (séance du 20 février 2008, annexe 12).

Les représentantes des parents d'élèves font part de leur étonnement quant au postulat de départ qui consiste à vouloir diminuer le nombre d'élèves accédant au regroupement aux exigences les plus élevées. Elles ne perçoivent pas bien l'argumentation qui sous-tend ce postulat et s'inquiètent de la pression qui va en découler sur la dernière année de l'enseignement primaire, pression en termes de sélection accrue des élèves. Elles ne perçoivent pas non plus la cohérence globale des différentes réformes réalisées ou projetées à l'intérieur des trois ordres d'enseignement. Sur le projet de loi 10176, leurs critiques portent encore sur le dispositif des passerelles qui ne leur paraît pas assez explicité concrètement, sur la dénomination des sections (notamment la section « Arts et Métiers » liée aux exigences dites « de base ») et sur les conséquences qu'une sélection plus précoce aura sur l'accessibilité aux places d'apprentissage pour les élèves les plus faibles. Elles s'étonnent que, alors que

de nombreuses études montrent l'efficacité d'un système hétérogène appliqué à l'ensemble de la scolarité obligatoire, Genève veuille emprunter un chemin contraire.

Pour les représentants de la SPG, le projet de loi 10176 n'est pas recevable et devrait être écarté. Ils dénoncent le fait que le retour aux sections dans l'organisation du cycle d'orientation ait été annoncé, voire décrété, sans consultation du corps enseignant et affirment qu'il s'agit là de la démonstration que l'aspect politique des décisions prime sur les aspects pédagogiques. Ils regrettent que le projet de loi 10176 ne tienne pas compte des arguments des auteurs de l'Initiative IN 138, ni des travaux conduits au sein de la Commission CO1 et estiment que le projet de loi 10176 n'est pas en phase avec tous les efforts déployés pour rendre harmonieux et cohérent le parcours des élèves sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Ils considèrent le projet de loi 10176 comme sélectif et passéiste et appellent de leurs vœux l'écriture d'un nouveau contreprojet qui serait réellement innovant, ambitieux et à même de promouvoir une véritable école de la réussite. Ils remettent aux membres de la Commission de l'enseignement et de l'éducation un document écrit intitulé « Projet de loi 10176 (contreprojet à l'IN 134) – Position de la SPG remise à la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil lors de l'audition du 20 février 2008 », document qui figure en annexe au présent rapport.

Les représentants de l'AIDEP, quant à eux, se placent dans la perspective de la pacification de l'école genevoise et de l'évitement d'une guerre scolaire à propos du cycle d'orientation. Pour eux, l'intérêt de l'élève est primordial. Ils considèrent alors comme une faiblesse du projet de loi 10176 d'engendrer une orientation précoce des élèves dès la sixième année primaire et se déclarent plutôt adeptes de l'hétérogénéité. En outre, il leur paraît difficile de garantir une école identique pour tous les élèves si des dotations horaires différentes et des niveaux d'exigences différents sont mis en place. Ils reconnaissent que ce projet de loi 10176 tente de trouver une voie médiane entre des organisations opposées dans leur forme et saluent le fait que le dispositif d'aide aux élèves en difficultés s'y trouve officialisé, de même que la nécessité d'octroyer des ressources financières à cette fin et l'extension au cycle d'orientation du réseau d'enseignement prioritaire actuellement concrétisé dans l'enseignement primaire. Leurs critiques portent par ailleurs sur le dispositif de passerelles qui leur paraît peu clair et très difficilement réalisable, sur l'allongement du nombre d'années passées au cycle d'orientation pour les élèves qui utiliseraient la possibilité du redoublement promotionnel, voire du redoublement simple et sur certaines incohérences qui subsistent entre l'enseignement primaire et le cycle d'orientation, notamment

en ce qui concerne la note de suffisance (4 dans l'enseignement primaire et 3,5 au cycle d'orientation).

Audition de M. Georges Schürch, directeur général du cycle d'orientation (séance du 5 mars 2008, annexe 13).

Le directeur général du cycle d'orientation entend mettre en évidence certains éléments du contexte dans lequel doit s'inscrire l'évolution du cycle d'orientation et certains points du projet de loi 10176 qui lui paraissent cruciaux, compte tenu du fait qu'ils devront trouver une réalisation concrète qui peut se heurter à des obstacles d'ordre pratique.

En ce qui concerne le contexte, M. Schürch tient à préciser que le débat sur la classe hétérogène versus les sections spécifiques à Genève est faussé par le fait que la classe hétérogène telle qu'elle est pratiquée dans les trois collèges dits « en Réforme II » du CO **n'est pas** la classe hétérogène communément évoquée dans la littérature spécialisée. Celle-ci est une classe de type enseignement primaire, c'est-à-dire sans niveaux, ni options, avec des enseignant-e-s généralistes ou semi-généralistes, qui se prolonge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. L'instauration à Genève d'une vraie classe hétérogène jusqu'à la fin du secondaire I impliquerait une refonte complète du système. Il faut noter que, à Genève, des niveaux en allemand et en mathématiques (trois niveaux !) ont été instaurés dans les collèges en Réforme II et que, souvent, les options sont choisies en rapport avec ces niveaux (par exemple : les élèves du niveau fort de mathématiques choisissent plus volontiers les options de sciences expérimentales). Il n'y a donc plus de vraie hétérogénéité des classes, excepté dans certains cours dits communs : français, histoire, géographie, éducation physique.

Selon le directeur général du cycle d'orientation, la question fondamentale demeure : faut-il regrouper les élèves en fonction de leurs difficultés (ou de leurs facilités) pour leur venir en aide (ou leur permettre d'avancer plus vite) ou bien faut-il les placer dans des classes hétérogènes, d'une part pour que les élèves les plus forts stimulent les plus faibles (sans que ceux-ci n'abaissent cependant le niveau de la classe) et d'autre part pour que les élèves faibles ne s'estiment pas dévalorisés en ayant accès à une section réputée comme ayant des exigences de base ou élémentaires. Selon lui, la réponse se trouve en partie dans le fait que l'hétérogénéité des classes (s'il y a généralisation) va dépendre du milieu socio-économique qui est celui du bassin de recrutement de l'établissement et donc entraîner une inégalité de traitement manifeste des élèves. Une classe hétérogène d'un établissement au niveau socio-économique élevé ne serait pas du tout comparable à une classe hétérogène

d'un établissement au niveau socio-économique bas. Dans ces conditions, l'extension à tout le CO de la classe hétérogène nécessiterait de devoir répartir les élèves non pas en fonction de leur domicile, mais en fonction de leur niveau socio-économique d'origine. En clair : il faudrait mélanger, en les déplaçant, les élèves des quartiers favorisés avec des élèves de quartiers défavorisés, car il n'est pas sûr qu'une différenciation accentuée des ressources financières attribuées aux établissements en fonction du contexte socio-économique de leur bassin de recrutement suffirait à gommer les inégalités. Le projet de loi 10176, réaliste, adopte donc une structure en sections, mais introduit un correctif crucial par l'inscription dans la loi du dispositif de passerelles et d'aide aux élèves en difficultés qui permet de corriger notamment les effets dus au niveau socio-économique.

S'agissant du projet de loi 10176, le directeur général du cycle d'orientation formule les remarques suivantes :

1. **Seuil de suffisance à 3,5.** M. Schürch rappelle que, si à l'entrée au cycle d'orientation la note 4 dans les trois disciplines de passage est exigée pour avoir accès au regroupement A, en revanche la note de passage au cycle d'orientation reste fixée à 3 (tout élève qui obtient 3 de moyenne annuelle en français I, français II et mathématiques a accès de plein droit au cycle d'orientation). Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire post-obligatoire, la note de suffisance est 4. Il y a donc une logique de passer du 3 de l'enseignement primaire au 3,5 du cycle d'orientation et au 4 du PO. Certes, il est souhaitable que tout soit uniformisé à 4 (4 pour passer au cycle d'orientation, 4 pour être promu à l'intérieur du CO, 4 pour être suffisant au PO), mais cela doit entraîner une modification dans les pratiques d'évaluation du corps enseignant et il se pourrait qu'introduire cette nouveauté en même temps que la nouvelle structure du cycle d'orientation engendre *de facto* une sélectivité plus grande du CO.

2. **Prise en compte de l'allemand** dans les disciplines de passage au cycle d'orientation, voire comme discipline avec une note minimale requise (comme le français et les mathématiques) à l'intérieur du cycle d'orientation. Une telle disposition à l'interne du CO entraînerait inévitablement une sélectivité accrue du système. Une rapide simulation sur le 9^e degré pratiquée sur la volée de l'année dernière montre que l'exigence du 3,5 en allemand pour être promu augmenterait significativement le taux de non-promotion d'environ un tiers.

3. **Aide aux élèves en difficultés.** Il serait certes possible de détailler dans la loi des formes possibles d'aide (les tutorats, les duos pédagogiques, la différenciation pédagogique, les appuis, les rattrapages, etc.). Il convient alors de prendre en compte le fait que cette aide doit être la plus souple

possible et la plus individualisée possible. La liste des dispositifs possibles ne saurait être exhaustive et il faut aussi laisser la place à la créativité. Il faut donc préserver la plus grande marge de manœuvre des directions d'établissement en collaboration avec le corps enseignant et les équipes médico-psycho-sociales pour mettre en place les aides les plus efficaces en fonction des personnes (élèves et adultes).

4. **Enseignement du latin.** M. Schürch rappelle que le Règlement fédéral de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale fixe à quatre le nombre d'années d'enseignement de cette discipline. En théorie, comme Genève compte quatre années de gymnase après la scolarité obligatoire, il ne serait pas nécessaire d'enseigner le latin pendant le secondaire I. Cependant, la tradition genevoise ne s'accommoderait pas d'une suppression de l'enseignement du latin au secondaire I et le directeur général du cycle d'orientation estime qu'il convient de maintenir cet enseignement. Etabli sur les années 8 et 9 du CO, cet enseignement pourrait subir une diminution des attentes par rapport à la situation actuelle. Il convient cependant de prendre en considération deux aspects : d'une part les attentes minimales telles qu'elles seront fixées par le plan d'études romand, d'autre part le fait que l'introduction en 7^e année d'un cours de culture latine (« latin pour tous ») permettrait sans doute d'affiner le choix des élèves pour cet enseignement dispensé alors en 8^e et en 9^e à un public plus motivé, en tout cas plus volontaire qu'il ne l'est aujourd'hui.

5. **Sélection des élèves déplacée en 6P** et poids (pression) accru exercé sur les maître-sse-s de 6P. Pour le directeur général du cycle d'orientation, il paraît évident que, si les exigences à la fin de la 6P sont augmentées pour avoir accès directement à la section ou au regroupement A, les parents vont s'inquiéter plus tôt de ce passage au cycle d'orientation dans la mesure où la situation de leur enfant les inciterait à demander qu'une chance supplémentaire lui soit accordée ! Il convient alors de garder à l'esprit que l'évaluation de l'enseignant-e de 6P ne sera pas la seule variable prise en considération : les résultats aux évaluations communes cantonales interviendront assurément, de même que ceux aux épreuves communes romandes de référence. M. Schürch rappelle en outre les effets très pervers qu'une ouverture très large à l'entrée au cycle d'orientation provoque : des réorientations principalement par l'échec et des démotivations, car une fois que l'élève a dû quitter la section ou le regroupement aux exigences élevées, il ne peut pratiquement plus y revenir.

6. Dissocier l'apparement apparent entre section à exigences de base et formation professionnelle. Selon le directeur général du cycle d'orientation, un moyen d'atteindre cet objectif serait de permettre aux élèves de la section aux exigences de base d'avoir accès à des niveaux plus élevés dans certaines disciplines, notamment en français ou en allemand ou en mathématiques, peut-être en anglais. Un tel dispositif entraînerait cependant une grande complexité du système et provoquerait l'éclatement du groupe classe dont les élèves de cet âge ont besoin. M. Schürch estime alors qu'il serait préférable de faire jouer le dispositif de passerelles pour permettre à des élèves de la section aux exigences de base d'acquérir un meilleur niveau dans certaines disciplines en fonction d'un projet d'orientation professionnelle.

C. Les choix de la commission :

Ayant considéré comme achevées les auditions auxquelles elle souhaitait procéder, la commission, après un vote unanime d'entrée en matière sur le projet de loi 10176, ont consacré sept séances au travail article par article, suscitant questions, remarques et propositions d'amendements, toutes étudiées et discutées avec le plus grand soin.

Art. 7B Elèves en difficultés

Après débat, les membres de la commission ont estimé qu'il fallait introduire dans l'article 7B la mention « particulières » relative aux difficultés scolaires. Il leur a semblé en effet que certaines difficultés peuvent être considérées comme normales au cours d'une scolarité et que celles-ci peuvent être prises en compte par l'action pédagogique régulière du corps enseignant. Il est normal que ce dernier dispense la première forme d'aide à laquelle l'élève en difficulté passagère peut avoir recours. Ce sont donc bien des difficultés particulières qui rendent nécessaire un suivi pédagogique et des ressources adaptés.

Chapitre II du titre III Secondaire I-cycle d'orientation (refonte du chapitre comprenant les articles 52 à 55).

Section 1 Organisation et admission

Art. 53 Structure

En ce qui concerne la structure au sens strict du cycle d'orientation (art. 53), les députées et députés sont tombés d'accord pour que celle-ci soit la même dans tous les établissements du cycle d'orientation. En première année (actuelle 7^e), il y aura trois regroupements qui accueilleront les élèves en fonction de la certification intervenue à l'issue de l'enseignement primaire.

Ces trois regroupements seront appelés A, B et C et **auront chacun un niveau déterminé**, « élevé » pour le regroupement A, « moyen » pour le regroupement B et « de base » pour le regroupement C.

Par ailleurs, les commissaires ont approuvé, sauf une objection de l'un d'entre eux, la suppression des lettres A, B et C pour bien montrer qu'il n'y avait pas de hiérarchie préétablie entre les groupements. La formulation précise sera adoptée lors de l'élaboration du règlement, lequel sera soumis pour consultation à la commission. Pour des raisons de commodité les lettres A, B et C seront remplacées par « le premier regroupement », « le second regroupement » et « le troisième regroupement ».

En 2^e et en 3^e années du cycle d'orientation (actuelles 8^e et 9^e), des sections seront organisées auxquelles les élèves auront accès en fonction de leurs choix d'orientation et des résultats obtenus à la fin de la 1^{re} année (7^e actuelle). Ces sections sont déterminées par leurs débouchés directs dans l'enseignement secondaire post-obligatoire. C'est ainsi que

- La section Communication et Technologie (CT) débouchera directement sur les certificats fédéraux de capacité (hormis celui de commerce plein temps en école), l'obtention de ceux-ci permettant d'avoir accès à la maturité professionnelle ; les attestations fédérales en deux ans seront réservées aux élèves issus de cette section ;
- La section Langues vivantes et Communication (LC) débouchera directement sur les certificats fédéraux de capacité plus haut cités (donc aussi les maturités professionnelles), le certificat de formation commerciale à plein temps en école et le certificat de culture générale qui permet d'avoir accès à la maturité spécialisée ;
- La section Littéraire-Scientifique (LS) qui, aux débouchés de la section précédente, ajoutera la maturité gymnasiale et la maturité professionnelle intégrée. Cette section comprendra en outre trois profils à choix : latin, langues vivantes et sciences.

Il est à noter que, si le préapprentissage ne figure pas dans les débouchés possibles, c'est qu'il n'appartient pas à une filière conduisant directement à une certification. Le préapprentissage ne peut donc pas être considéré comme une orientation, comme un but. Il continuera à exister cependant, mais fera partie du dispositif d'insertion que certains élèves issus du cycle d'orientation devront rejoindre avant d'intégrer une filière professionnelle certifiante (voir art. 55).

Art. 53A Enseignements

L'enseignement dispensé dans les trois regroupements et les trois sections sera exigeant pour tous les élèves (art. 53A). Il ne s'agit pas de créer un regroupement ou une section où les élèves pourraient ne pas être astreints à un rythme soutenu de travail, pour la simple et bonne raison qu'il n'existe pas de formations subséquentes qui ne présentent pas d'exigences certaines dans les notions et les savoir-faire à apprendre, les démarches intellectuelles à acquérir, les comportements à déployer. Il importe que tous les élèves soient confrontés à des apprentissages complexes. La 1^{re} année du cycle d'orientation doit en outre être considérée comme un moment particulièrement important de l'orientation. C'est à ce moment que d'éventuelles lacunes apparues au cours de l'école primaire doivent être absolument comblées et que l'élève se lance dans des études toujours plus étoffées. Pour faciliter les réorientations à ce moment-là, il est indispensable que les mêmes disciplines soient enseignées à tous les élèves.

Enseignement du latin

A ce propos, les membres de la commission ont longuement débattu de la **présence d'un enseignement du latin à tous les élèves en première année** du cycle d'orientation. Ils se sont finalement ralliés à la proposition du Département de l'instruction publique d'introduire pour tous les élèves, en 7^e année, un espace, dans la grille-horaire, pour que les élèves aient accès à quelques éléments de la structure de cette langue, éléments qui peuvent être mis à profit pour mieux appréhender la langue française et les autres langues vivantes enseignées au cycle d'orientation, ainsi qu'à des éléments de base de la culture antique.

Ils ont pris en compte également le fait que le **niveau d'attentes des disciplines peut être différent, comme le contenu des cours et le programme, en fonction du regroupement ou de la section**. A ce titre, ils n'excluent pas que dans le premier regroupement, le contenu du cours de latin et le nombre d'heures qui lui est attribué pourront être différents de ceux du second et troisième regroupements. Il convient en effet que les attentes minimales pour le latin au terme de la scolarité obligatoire, telles qu'elles seront fixées dans le plan d'études romand, soient également atteintes à Genève.

Pour l'ensemble des autres disciplines, les différences de niveaux d'attentes, donc de contenu et de programme, ne doivent pas engendrer des exclusions définitives de certains regroupements et de certaines sections et c'est pour cela qu'il est prévu un important dispositif de passerelles (voir art. 54A) que tout élève doit pouvoir utiliser à bon escient, en fonction des

choix de formation qu'il peut concevoir, de ses résultats et des efforts qu'il est prêt à fournir. En 2^e et en 3^e années du cycle d'orientation (actuelles 8^e et 9^e), la plupart des disciplines seront communes, mais il existera des disciplines spécifiques à chaque section ou des développements disciplinaires propres à certaines sections. C'est ainsi, par exemple, que si l'anglais est enseigné dans toutes les sections, son enseignement sera développé dans le profil « langues vivantes » de la section « LS » et dans la section « Langues vivantes et Communication ». Autre exemple, si l'informatique figure au programme de tous les élèves en 7^e année, elle sera en plus au programme des élèves de la section « Communication et Technologie ». Enfin, certaines disciplines ont un statut fondamental (le français et les mathématiques en tout cas, l'allemand et l'anglais aussi, certaines disciplines liées à la spécificité d'une section ou d'un profil). Celles-ci, les disciplines principales, feront l'objet d'un total de leur moyenne annuelle qui fera partie des conditions de promotion en fin d'année scolaire.

Les dotations-horaire des disciplines (nombre d'heures dispensées chaque semaine) pourront aussi être différentes d'un regroupement à l'autre ou d'une section à l'autre.

La maturité gymnasiale à 18 ans

A ce point de leurs débats, les commissaires se sont interrogés sur l'opportunité d'ouvrir au cycle d'orientation une voie qui permettrait à certains élèves d'obtenir le certificat de maturité gymnasiale à 18 ans, au lieu de 19 ans actuellement, ce qui nécessiterait que la dernière année du cycle d'orientation soit transformée en première année gymnasiale. A l'évidence, cette disposition singulariserait la dernière année de la section « LS » et induirait une sélection à la fin de la 8^e année, ce qui serait contraire à la philosophie du projet de loi 10176. En outre, les statistiques à disposition montrent que le pourcentage d'obtention du certificat de maturité gymnasiale est moins élevé dans les cantons qui comptent trois années de gymnase après la scolarité obligatoire que dans ceux qui en offrent quatre. Le risque ne peut donc pas être exclu que cette disposition entraîne une diminution du taux genevois d'obtention du certificat de maturité gymnasiale, but que personne ne poursuit. Il est apparu alors inopportun aux membres de la Commission de l'enseignement et de l'éducation de lier cette problématique à leurs travaux sur la refonte du cycle d'orientation. Ils se laissent bien entendu la possibilité de revenir, si nécessaire, sur cette question lorsque le cycle d'orientation aura été stabilisé.

Art. 53B **Classes répondant à des besoins pédagogiques spécifiques**

Certains jeunes ont besoin de conditions particulières pour travailler. Ce sont principalement les jeunes non francophones, les artistes et les sportifs de haut niveau et les jeunes filles et les jeunes gens qui présentent des difficultés d'ordre cognitif. En fonction de ces besoins spécifiques, des classes spéciales – spécifiquement accueil et atelier – pourront être organisées dans tous les établissements du cycle d'orientation.

Art. 53C **Effectifs**

Et quel que soit le type de classe, le regroupement ou la section, les effectifs des élèves seront adaptés aux besoins de ceux-ci (art 53C). C'est ainsi que les membres de la commission préconisent les effectifs maximaux suivants :

- En classe d'accueil et en classe-atelier : 12 élèves
- En 7^e C, 8^e et 9^e CT : 14 élèves
- En 7^e B, 8^e et 9^e LC et en classe « sport et art » : 18 élèves
- En 7^e A, 8^e et 9^e LS : 24 élèves

Au moment de la confection de ces classes, c'est-à-dire fin juin, début juillet, les directions d'établissement devront pouvoir prévoir des effectifs inférieurs de quelques unités selon les regroupements et sections par rapport à ces maxima afin de permettre le processus de réorientation, donc de variations d'effectifs tout au long de l'année scolaire. Il convient d'éviter absolument qu'une réorientation en cours d'année soit différée ou rendue compliquée par un manque de place dans la nouvelle classe que l'élève devrait intégrer.

Art. 53D **Admission des élèves des écoles primaires**

Pour l'admission en 1^{re} année du cycle d'orientation (art. 53D), il sera tenu compte des résultats certifiés à la fin de l'enseignement primaire. Les disciplines de passage resteront au nombre de trois (français I, français II et mathématiques) jusqu'en 2013, date à laquelle le portfolio européen d'enseignement des langues (PEL) sera implanté dans toutes les écoles du pays et, bien évidemment, du canton et le niveau A1 du PEL pourra être attendu de tous les élèves qui quittent l'enseignement primaire. A ce moment, l'allemand pourra venir s'ajouter aux disciplines dont le résultat annuel certifié devra être pris en compte pour la transition vers l'enseignement secondaire I. Pour l'heure, en ce qui concerne les trois disciplines de passage, les membres de la Commission de l'enseignement et de l'éducation estiment

que les normes de passage devraient être les suivantes (pour les élèves promus de l'enseignement primaire) :

- Pour l'accès au troisième regroupement : moyenne annuelle d'au moins 3,0 dans chacune des disciplines de passage, sans compensation possible
- Pour l'accès au second regroupement : moyenne annuelle d'au moins une fois 3,5 et deux fois 4,0 dans les disciplines de passage, sans compensation possible
- Pour l'accès au premier regroupement : moyenne annuelle d'au moins une fois 5,0 et deux fois 4,5 dans les disciplines de passage, sans compensation possible.

Pour les élèves non promus de l'enseignement primaire, mais qui seraient admis par dérogation au cycle d'orientation, notamment en raison de leur âge ou de leurs possibilités de suivre un parcours scolaire ordinaire, l'orientation doit être décidée cas par cas et doit donner lieu à une discussion approfondie entre les représentants de l'école d'où l'élève provient, ceux de la direction de l'établissement où il est prévu qu'il aille et ses parents. Un tel élève devrait rejoindre un regroupement de la 7^{ème} année, mais on ne peut exclure qu'il rejoigne directement une classe répondant à des besoins pédagogiques spécifiques. Les dispositifs de soutien dont il sera question aux art. 54A et 54B devront le prendre en charge dès son entrée au cycle d'orientation.

Section 2 Evaluation

Art. 53F Notes et moyennes

Il est évident que le travail des élèves doit être évalué et cela de façon permanente. Cette évaluation peut prendre différentes formes (prédictive, diagnostique, formative, etc.). Elle doit être impérativement certificative à la fin de chacune des trois périodes qui découpent l'année scolaire et à la fin de l'année scolaire. Cette évaluation certificative doit concerner toutes les disciplines enseignées au cycle d'orientation, car toutes ont leur importance pour l'orientation de l'élève. Seules les heures destinées à l'encadrement des élèves dans leur parcours scolaire (maîtrise de classe et information scolaire et professionnelle) ne sont pas évaluées par des notes. Afin de mettre en cohérence tout le système d'enseignement genevois, le seuil de suffisance a été fixé à 4,0. Toutefois, cela ne doit pas entraîner une sélectivité accrue de l'évaluation au cycle d'orientation. **Une période d'adaptation du corps enseignant à cette nouvelle pratique doit en conséquence être prévue et la commission de l'enseignement et de l'éducation admet qu'un délai de deux années est nécessaire entre l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur le cycle d'orientation et la mise en application de ce nouveau seuil de suffisance.**

Les conditions de promotion à l'intérieur du cycle d'orientation et vers l'enseignement secondaire post-obligatoire prendront en compte :

- La moyenne annuelle de chacune des disciplines
- La moyenne générale annuelle de l'ensemble des disciplines
- Un total des moyennes annuelles des disciplines dites principales. Ces dernières seront en tout cas le français, les mathématiques et l'allemand pour tous les regroupements et toutes les sections. En 2^e et 3^e années du cycle d'orientation (actuelles 8^e et 9^e) viendront s'ajouter une ou deux disciplines spécifiques de la section et du profil, déterminées par le département de l'instruction publique.

Tout système éducatif a besoin d'éléments régulateurs. Parmi ceux-ci, les évaluations communes cantonales du travail des élèves (art 53G) sont primordiales afin que des comparaisons inter-élèves, inter-classes, inter-regroupements ou inter-sections et inter-établissements puissent être réalisées. De telles épreuves communes cantonales (le même travail passé aux mêmes élèves au même moment) doivent avoir lieu chaque année, au moins dans les disciplines principales. Il est à relever que la nouvelle convention scolaire romande prévoit de telles épreuves communes de référence pour toute la Suisse romande. Celles-ci viendront compléter les épreuves cantonales, voire se substituer à elles si elles recouvrent le même champ.

Section 3 Orientation, soutien, aides et passerelles

Art. 54 Orientation

Les résultats à ces évaluations communes cantonales ou romandes doivent figurer dans les indications prises en compte pour aider l'élève à s'orienter (art. 54). Mais ce ne sont évidemment pas les seules. Dans cette perspective, les résultats périodiques et annuels dans toutes les disciplines sont précieux, de même que l'évolution de ceux-ci (le jugement sur l'élève n'est évidemment pas le même s'il commence très bien son année et la finit très mal ou, au contraire, si les résultats de début d'année sont bien inférieurs aux moyennes finales). D'autres tests peuvent intervenir aussi, en particulier à l'entrée du cycle d'orientation et l'avis du corps enseignant, des parents et de l'élève lui-même doit être écouté. Et l'orientation proprement dite va en s'affinant tout au long de la scolarité de l'élève. Il est donc important qu'une information scolaire et professionnelle adaptée à l'âge des élèves leur soit dispensée dès leur première année au cycle d'orientation. Cette information ne sera pas nécessairement dispensée sous forme de cours, mais grâce à des présentations en dehors de l'horaire scolaire, à des forums, à des expositions, à des visites, etc.

Afin de préserver le mieux possible l'égalité et l'équité de jugement, la décision finale d'orientation doit appartenir au directeur ou à la directrice de l'établissement, qui doit cependant s'entourer des conseils avisés et des observations pertinentes des personnes qui connaissent l'élève. Ces dernières doivent donc être réunies à l'issue de chaque période d'évaluation pour examiner l'évolution de l'élève (art. 53, al. 3). Le regard de tous les adultes qui connaissent l'élève est important, ses parents ou responsables légaux ainsi que les enseignants de la classe, bien sûr, mais aussi le cas échéant, les membres de ce qu'il est convenu d'appeler l'équipe médico-psycho-sociale composée de l'infirmière ou de l'infirmier scolaire et de la ou du psychologue scolaire (qui dépendent du service médico-pédagogique), de la conseillère ou du conseiller en orientation professionnelle (qui dépend de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue) et enfin les conseillères sociales et conseillers sociaux qui dépendent du chef d'établissement. Ces collaboratrices et collaborateurs spécialistes appartenant à des entités différentes, il est nécessaire que leur action soit coordonnée. Cette tâche est dévolue à la direction générale du cycle d'orientation qui devra à cette fin collaborer avec la direction de l'Office de la jeunesse, notamment (art. 54 et 54B).

Art. 54A Soutien pédagogique et passerelles

La présente loi met en place une nouvelle structure, unique pour l'ensemble des établissements du cycle d'orientation. Elle concrétise également un nouveau concept qui est celui de l'orientation promotionnelle. Il s'agit à la fois de venir en aide aux élèves qui rencontreraient des difficultés passagères, aussi de permettre à tout élève qui en manifeste le désir, qui en a les capacités et qui est prêt à fournir les efforts nécessaires de rejoindre un regroupement ou une section qui lui demande un investissement supplémentaire (art. 54A). Les membres de la commission ont souhaité que ces mesures de soutien et ces passerelles puissent aussi s'appliquer à un élève qui dans une section LC ou CT, en fonction d'un projet professionnel étayé et sur la base d'un bilan de ses compétences, souhaiterait atteindre un niveau supérieur dans une langue vivante ou en mathématiques.

Art. 54B Aide psychologique et socio-éducative

Par ailleurs, il s'agit de prendre en compte le fait qu'au moment de l'adolescence et des troubles personnels qui peuvent s'ensuivre, des élèves ont besoin d'une aide aussi momentanée que ciblée. Les membres de la commission se sont montrés très soucieux d'éviter par tous les moyens les exclusions, les ruptures scolaires, les marginalisations. D'où la nécessité que des dispositifs qui peuvent être des prises en charge par des équipes restreintes ou des tutorats individuels, d'autres moyens encore qu'il faut

laisser le soin aux directions d'établissement, au corps enseignant et aux équipes médico-psycho-sociales de déterminer soient rendus possibles, notamment par l'attribution de ressources financières spécifiques, comme pour les dispositifs de soutien et les passerelles. Il n'est pas question cependant que ces ressources soient uniformément distribuées. Pour ces attributions, la direction générale devra prendre en compte le contexte socio-économique du bassin de recrutement des établissements, de même que des projets locaux. Il s'agit là, en fait, de l'extension au cycle d'orientation du principe des Réseaux prioritaires d'enseignement mis en place à l'école primaire.

Art. 54C Orientation scolaire et professionnelle

On sait que la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a fixé comme objectif que, à l'horizon 2015, les 95 % d'une classe d'âge obtiennent une certification de fin de secondaire II. Cet objectif est ambitieux, mais le département de l'instruction publique genevois y adhère totalement et les membres de la commission. En conséquence, l'orientation scolaire et professionnelle est indispensable déjà pendant la scolarité obligatoire et doit être assurée par des personnels qualifiés (art. 54C). Ceux-ci, conseillères et conseillers en orientation, seront mis à disposition des élèves dans tous les établissements du cycle d'orientation, en nombre suffisant, par l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue. Il s'agit là, en fait, de la mise en application de la loi C 2.10 sur l'information et l'orientation scolaires et professionnelles (LIOSP) et plus particulièrement de l'alinéa 2 de son article 7.

Section 4 Promotion et redoublement

Art. 54D Conditions

S'agissant des conditions de promotion à l'intérieur du cycle d'orientation et des possibilités de redoublement (art 54D), les membres de la commission ont estimé qu'il appartient au pouvoir exécutif, en l'occurrence le Conseil d'Etat, de les fixer par voie réglementaire. Ils tiennent à préciser toutefois que le redoublement doit être contenu afin de ne pas encourager le tourisme scolaire et de ne pas prolonger au-delà d'un âge décent la possibilité d'être inscrit comme élève au cycle d'orientation. Le redoublement ne doit pas cependant toujours être considéré dans un sens négatif. Dans le concept d'orientation promotionnelle qui constitue un des fondements de la structure du nouveau cycle d'orientation, il doit être aussi conçu comme une chance pour un élève d'accéder à un regroupement ou à une section qui exige de lui un investissement supplémentaire. La commission entend qu'une certaine

souplesse puisse être parfois invoquée afin de ne pas obérer définitivement des évolutions possibles.

Section 5 Transition entre le cycle d'orientation et l'enseignement secondaire II

Art. 55 Elèves promus

Bien qu'il accueille les élèves pour leurs dernières années de scolarité obligatoire, le cycle d'orientation ne marque nullement la fin d'une formation. Bien au contraire, celle-ci doit nécessairement se poursuivre dans des écoles ou au sein des entreprises (art. 55). Il est en conséquence fondamental que tout élève qui quitte le cycle d'orientation en fin de 9^e année trouve sa place dans une des filières de formation de l'enseignement secondaire post-obligatoire. La commission s'est penchée avec la plus grande attention sur cette question, d'une part afin de supprimer un défaut de l'actuel cycle d'orientation qui laissait la possibilité à des élèves promus de ne pas être insérés immédiatement dans une formation conduisant à une certification, d'autre part afin de réduire au maximum les risques de rupture scolaire. Les débouchés à la sortie des trois sections du cycle d'orientation ont donc été prévus avec soin, de même que la nécessité que certains élèves puissent avoir accès à des dispositifs d'insertion en connexion directe avec les pôles de la formation professionnelle ou les filières conduisant au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle à plein temps.

Comme l'affirme un des principes fondateurs de ce projet de loi, la formation professionnelle se dessine donc bien comme objectif possible dans chacune des trois sections du cycle d'orientation qu'elle se situe dans la perspective d'une attestation fédérale en deux ans, d'un certificat fédéral de capacité, d'un certificat de formation professionnelle commerciale en école, d'une maturité spécialisée après l'obtention d'un certificat de culture générale, d'une maturité professionnelle intégrée ou non.

Art. 55A Elèves non promus

Quant aux élèves qui seraient malheureusement non promus du cycle d'orientation (art. 55A) et qui ne pourraient y rester, ils n'ont pas été oubliés. Des dispositions très claires pour la poursuite de leur formation ont été prévues en tenant compte de leur situation afin d'assurer à chacun la poursuite de sa formation dans une filière certifiante, au besoin par le biais du dispositif de transition.

IV. Dernier acte : la commission unanime adopte le projet final

Le rapporteur restitue ci-après le vote d'entrée en matière et les votes article par article intervenus au cours du 3^e débat en reproduisant quelques précisions demandées par la commission.

Titre et préambule

Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique (10176) (« un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous » contreprojet à l'IN 134).

Adopté sans opposition

Le complément « un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous » résume les objectifs fondamentaux voulus par l'ensemble des commissaires. Il n'apparaîtra pas dans le corpus juridique mais seulement au moment de la campagne de votation.

Art. 1 : Modifications

Art. 7B : Elèves en difficultés : pas d'opposition – Adopté

En raison de l'entrée en vigueur de la loi sur les pôles professionnels, l'ordre de numération est modifié, les articles 7B et 7C anciens devenant les articles 7C et 7D.

Le libellé adopté tient compte d'un amendement libéral visant à mieux définir le cercle des élèves en difficultés. Seuls bénéficieront d'un appui soutenu et approprié les élèves qui éprouvent des difficultés **particulières**, afin de leur permettre de les surmonter avec succès. Une prise en charge systématique et insuffisamment ciblée pourraient être de nature à supprimer toute notion d'effort individuel dans le processus d'apprentissage.

Art. 52 : Durée : *pas d'opposition - Adopté.*

Art. 53 : Structure

Lors des travaux, la commission a été saisie d'une proposition libérale visant à insérer une « **voie rapide** » permettant de conduire à la maturité à 18 ans.

Pour : 3 L, 1 UDC, 1 MCG Contre : 3 S, 2 Ve, 2 PDC, 2 R
Abst. : 1 UDC (**cette proposition est rejetée**).

Il est clairement précisé que les niveaux ne seront pas supprimés en 7^{ème} et que les classes seront constituées sur la base des résultats retenus en primaire. L'ensemble des débouchés est clairement définie et identifiée de façon à assurer la lisibilité des orientations proposées. Cette formulation devrait contribuer à rétablir un certain équilibre entre les différentes orientations possibles.

Vote sur l'article 53 dans son ensemble

Pour : 3 S, 2 Ve, 2 PDC, 2 R, 3 L, 2 UDC, 1 MCG Contre : –
Abst. – (**unanimité**).

Art. 53A : Enseignements

S'agissant de la notion « un enseignement ...exigeant pour tous les élèves », le rapporteur précise, à la demande de la commission, que le Conseil d'Etat a pris des engagements fermes selon laquelle la nouvelle structure incitera les élèves à constamment mobiliser leurs compétences et toujours progresser. De plus, il est encore précisé que l'enseignement du latin dans les 3 regroupements de 7^e sera adapté en fonction des efforts et de la demande des élèves par des dotations-horaires appropriées de façon à permettre une meilleure progression des élèves qui se destinent à la section LS. Il ne s'agit donc pas d'empêcher le choix du latin sous couvert du développement d'une culture latine plus douce !

Vote sur l'article 53A dans son ensemble

Pour : 3 S, 2 Ve, 2 PDC, 2 R, 3 L, 2 UDC, 1 MCG Contre : –
Abst. – (**unanimité**).

Art. 53B : Classes répondant à des besoins pédagogiques spécifiques :
pas d'opposition – Adopté

Art. 53C : **Effectifs :**
pas d'opposition – Adopté

Art.53D : **Admission des élèves primaires :**
pas d'opposition – adopté

Section 2 **Evaluation**

Art. 53E : **Objectifs :**
pas d'opposition – Adopté

Art. 53F : **Notes et moyennes :**
pas d'opposition – Adopté

Afin de permettre au corps enseignant de s'adapter à la mise en cohérence de tout le système d'enseignement genevois à partir d'un seuil de suffisance fixé à 4,0, le département, à la demande de la commission, s'engage à mettre en application ce nouveau seuil deux ans après l'entrée en vigueur de la loi, soit dès le 1^{er} janvier 2011.

Art. 53G : **Epreuves communes :**
pas d'opposition – Adopté

Section 3 **Orientation, soutien, aide et passerelles**

Art. 54 : **Orientation :**
pas d'opposition - Adopté

Il est souhaité qu'une cohérence soit assurée avec les lois qui viennent d'être adoptées en matière d'information scolaire, professionnelle et d'orientation. Il est souligné que cette information ne vise pas à privilégier un cursus plutôt qu'un autre, mais bien à délivrer une information objective et complète sur l'ensemble des débouchés qui peuvent s'offrir en fonction des choix de l'orientation effectuée au cycle d'orientation. Il ne s'agit pas de donner la priorité à l'information des filières professionnelles, mais de rétablir un certain équilibre en faveur de ces dernières dans la mesure où la voie du collège de Genève et des « études académiques » est déjà très prisée.

Art. 54A: Soutien pédagogique et passerelles :

pas d'opposition – Adopté

Art. 54B : Aide psychologique et socio-éducative :

pas d'opposition – Adopté

Art. 54C : Orientation scolaire et professionnelle :

pas d'opposition – Adopté

Section 4 Promotion et redoublement

Art. 54D : Conditions :

pas d'opposition - Adopté

Le dispositif doit fonctionner de telle manière qu'il soit impossible de garder au cycle d'orientation des élèves ayant atteints l'âge 17 ou 18 ans et pour garantir à l'ensemble du dispositif de pouvoir apporter toute l'aide et l'orientation nécessaire afin d'éviter le redoublement.

Section 5 Transition entre le cycle d'orientation et l'enseignement secondaire II

Art. 55 : Elèves promus :

pas d'opposition – Adopté

Art. 55A : Elèves non promus :

pas d'opposition – Adopté

Art. 165 : Dispositions transitoires :

pas d'opposition – Adopté

Art. 2 : Entrée en vigueur :

pas d'opposition – Adopté

Vote du projet de loi 10176 dans son ensemble :

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

Contre : –

Abst. – (**unanimité**)

Au terme de ce rapport, il y a encore lieu de mentionner l'engagement pris par M. C. Beer, conseiller d'Etat en charge du DIP, de présenter à la commission, **avant la votation**, le projet de règlement d'application du présent projet de loi.

La commission, **unanime**, vous prie M^{me} la présidente, Mesdames et Messieurs les députés, d'accepter ce projet de loi rassembleur.

Annexes :

la présentation par le département (25 tableaux)

les textes distribués en séance par les auditionnés, à savoir :

- 9 janvier 2008 : initiants de l'IN 134 Association REEL
- 16 janvier 2008 :
 - auteurs de l'IN 138
 - présidente de la CO1
- 23 janvier 2008 :
 - FAMCO
 - représentants du groupe de latin
 - Association ARLE
 - Association « former sans exclure »
- 6 février 2007 :
 - FAPECO
 - Association UAPG – CGAS
- 20 février 2008 :
 - SRED
 - SPG et GAPP
- 5 mars 2008 : remarques du directeur général du CO à la suite des auditions

Projet de loi (10176)

modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)
(Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous)
(Contreprojet à l'IN 134)

Art. 1 Modifications

La loi sur l'instruction publique, du 06 novembre 1940, est modifiée comme suit :

Art. 7B Élèves en difficultés (nouveau, les articles 7B et 7C anciens devenant les articles 7C et 7D)

Les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires particulières dans l'enseignement primaire, secondaire I et secondaire II font l'objet d'un suivi pédagogique adapté à leurs besoins.

Chapitre II du titre III Secondaire I-cycle d'orientation (refonte du chapitre comprenant les articles 52 à 55)

Section 1 Organisation et admission (nouvelle)

Art. 52 Durée (nouvelle teneur)

Le cycle d'orientation dispense un enseignement de culture générale durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

Art. 52A Direction (nouveau)

¹ La direction du cycle d'orientation est confiée à un directeur général.

² Chaque établissement est placé sous la responsabilité d'un directeur.

Art. 53 Structure (nouvelle teneur)

¹ Tous les établissements du cycle d'orientation ont la même structure.

² La première année les élèves sont répartis en trois regroupements, aux niveaux déterminés, sur la base des acquis certifiés à l'issue de l'enseignement primaire.

Dans chaque regroupement, l'élève approfondit et développe ses connaissances et ses compétences pour s'orienter dans l'une des trois sections des deux années suivantes en fonction de ses choix et de ses résultats.

³ Les deuxième et troisième années comprennent les sections suivantes:

- a) Communication et technologie (CT): orientation certificats fédéraux de capacité, hormis celui de commerce, maturité professionnelle après obtention du certificat fédéral de capacité, attestation fédérale
- b) Langues vivantes et communication (LC): orientation certificat de culture générale et maturité spécialisée; certificat de formation commerciale à plein temps; certificats fédéraux de capacité et maturité professionnelle après obtention du certificat fédéral de capacité.
- c) Littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS): orientation maturité gymnasiale; maturité professionnelle intégrée; certificat de culture générale et maturité spécialisée; certificat de formation commerciale à plein temps; certificats fédéraux de capacité et maturité professionnelle après obtention du certificat fédéral de capacité.

Art. 53A Enseignements (nouveau)

¹ L'enseignement dispensé dans les établissements du cycle d'orientation est exigeant pour tous les élèves afin de les préparer à leur formation scolaire et professionnelle subséquente.

² Au cours de la première année, les mêmes disciplines sont enseignées dans les trois regroupements.

³ L'enseignement dispensé dans les trois sections des deuxième et troisième années du cycle d'orientation se répartit entre disciplines communes aux trois sections et disciplines spécifiques à chacune d'entre elles.

⁴ Les disciplines principales de chacun des regroupements et de chacune des sections sont celles dont le total des moyennes annuelles entre dans les conditions de promotion.

Art. 53B Classes répondant à des besoins pédagogiques spécifiques (nouveau)

¹ Les classes d'accueil reçoivent des élèves non francophones, afin qu'ils acquièrent les connaissances suffisantes pour intégrer dans les meilleurs délais une classe ordinaire du cycle d'orientation.

² Les classes « sport et art » reçoivent en fonction des places disponibles des élèves dont les performances sportives ou les potentialités artistiques sont attestées par des organismes officiels reconnus par l'Etat de Genève et qui ont

besoin d'un aménagement horaire leur permettant de pratiquer leur sport ou leur art.

³ Les classes-ateliers reçoivent les élèves en grande difficulté scolaire qui, dans la fin de leur scolarité obligatoire, ont besoin d'un programme spécifique et d'un encadrement approprié pour compléter leur bagage scolaire en lien avec un projet professionnel.

Art. 53C Effectifs (nouveau)

¹ Les effectifs des classes doivent tenir compte des besoins des élèves et permettre les réorientations.

² Le règlement en fixe les limites.

Art. 53D Admission des élèves des écoles primaires (nouveau)

¹ Les élèves promus de l'enseignement primaire sont répartis dans les trois regroupements en fonction des résultats qu'ils ont obtenus.

² Les élèves non promus de l'enseignement primaire et qui sont admis par dérogation au cycle d'orientation sont répartis au cas par cas dans un regroupement ou une classe répondant à des besoins pédagogiques spécifiques.

Section 2 Évaluation (nouvelle)

Art. 53E Objectifs (nouveau)

Les connaissances et compétences scolaires de chaque élève font l'objet d'une évaluation utile à sa progression et à son orientation.

Art. 53F Notes et moyennes (nouveau)

¹ Le travail des élèves fait l'objet d'une évaluation continue, chiffrée de 6 (maximum) à 1 (minimum). Le seuil de suffisance est fixé à 4. La note 0 est réservée à la fraude.

² L'évaluation est certificative à la fin de chacune des trois périodes de l'année scolaire.

³ La moyenne annuelle de chaque discipline notée, le total des moyennes annuelles des disciplines principales, la moyenne générale de l'ensemble des disciplines, entrent dans les conditions de promotion.

Art. 53G Épreuves communes (nouveau)

¹ Des épreuves communes sont organisées dans chacune des trois années du cycle d'orientation.

² Les résultats des épreuves communes entrent dans les moyennes annuelles.

Section 3 Orientation, soutien, aides et passerelles (nouvelle)**Art. 54 Orientation (nouvelle teneur)**

¹ L'orientation des élèves est continue au cours des trois années du cycle d'orientation. Elle est notamment assurée par une information scolaire et professionnelle adéquate dès la première année, l'observation directe, les notes scolaires, les épreuves communes, les tests de raisonnement, ainsi que par des entretiens avec l'élève et ses parents ou ses responsables légaux.

² Une réorientation de l'élève d'un regroupement à un autre ou d'une section à une autre peut avoir lieu à la fin de chaque année ou au cours de celle-ci, aux conditions fixées par le règlement.

³ A l'issue de chacune des trois périodes de l'année scolaire se tiennent des conseils d'orientation présidés par un membre de la direction de l'établissement et regroupant les maîtresses et maîtres qui enseignent aux élèves concernés et, en principe, également les membres de l'équipe médico-psycho-sociale qui les connaissent.

⁴ Les décisions d'orientation, y compris le redoublement, sont prises par la directrice ou le directeur de l'établissement après consultation du conseil d'orientation et des responsables légaux de l'élève.

Art. 54A Soutien pédagogique et passerelles (nouveau)

¹ Les mesures de soutien pédagogique régulier organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant la réussite et le maintien de l'élève dans un regroupement ou une section.

² Les passerelles organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant à soutenir l'effort fourni par l'élève pour son passage ou son maintien dans un regroupement ou une section à la suite d'une réorientation ou d'un redoublement promotionnel.

³ En troisième année, les mesures de soutien et les passerelles peuvent permettre à des élèves, ayant fait le choix des sections LC ou CT et ayant un intérêt et des capacités certifiées pour les mathématiques ou pour les langues vivantes, de suivre des cours d'un niveau supérieur en fonction d'un projet de formation établi à partir d'un bilan de compétences.

⁴ Des dispositifs ciblés de suivi pédagogique différencié (notamment relais ou tutorat individuel) sont organisés de manière temporaire, en collaboration avec l'équipe médico-psycho-sociale de l'établissement, pour les élèves en grandes difficultés qui ne parviennent pas à se maintenir dans les classes ordinaires, cela afin de les remobiliser et d'éviter une rupture scolaire.

⁵ Les ressources financières spécifiques attribuées aux établissements du cycle d'orientation pour l'organisation des dispositifs de soutien pédagogique et de passerelles sont clairement identifiées. Dans le respect des objectifs figurant à l'art. 4 de la présente loi, l'allocation de ces ressources par la direction générale tient compte de la situation sociale particulière des établissements.

Les dispositifs mis en place font l'objet d'une régulation et d'une évaluation par la direction générale.

Art. 54B Aide psychologique et socio-éducative (nouveau)

¹ Afin de favoriser la scolarisation de tous les élèves, l'orientation continue est complétée notamment par des aides psychologique et socio-éducative assurées par des professionnels qualifiés dont l'action est coordonnée par la direction générale en collaboration avec l'Office de la jeunesse.

² Ces aides contribuent en outre à l'orientation des élèves et à la prévention en matière de difficultés liées à l'adolescence.

³ Chaque établissement du cycle d'orientation est doté du nombre de professionnels qualifiés nécessaires à l'accomplissement des tâches d'aide psychologique et socio-éducative liées à l'apprentissage et à l'orientation des élèves.

Art. 54C Orientation scolaire et professionnelle (nouveau)

L'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue assure, par la mise à disposition de conseillers et conseillères en orientation en nombre suffisant, des permanences à destination des élèves pour toutes les questions relatives à leur projet d'études ou de formation.

Section 4 Promotion et redoublement (nouvelle)

Art. 54D Conditions (nouveau)

¹ Dans le cadre fixé par l'article 53F, les conditions de promotion à la fin de chaque année du cycle d'orientation et les tolérances par rapport à ces conditions sont définies par le règlement.

² Les normes d'admission dans chacune des sections de l'année suivante sont définies par le règlement, sous réserve des dispositions suivantes:

- a) Un élève promu peut demander à redoubler son année dans un autre regroupement ou dans une autre section, à condition qu'il n'ait pas déjà redoublé une année au cycle d'orientation;
- b) Un élève qui ne remplit pas les conditions de promotion peut être admis, au degré suivant, dans une section dont il remplit les normes d'admission.
- c) Un élève qui ne remplit pas les conditions de promotion peut demander à redoubler son année.

³ Un élève ne peut redoubler qu'une fois au cours des trois années du cycle d'orientation, à condition qu'il n'atteigne pas l'âge de 18 ans au cours de la dernière année du cycle d'orientation.

Section 5 Transition entre le cycle d'orientation et l'enseignement secondaire II (nouvelle)

Art. 55 Élèves promus (nouvelle teneur)

¹ Tout élève promu de la dernière année du cycle d'orientation a un accès direct à une filière de l'enseignement secondaire II.

² Les élèves promus de la section « CT » ont accès directement aux filières de l'enseignement secondaire II conduisant:

- a) aux certificats fédéraux de capacité hormis, en principe, celui de commerce. L'admission aux écoles de métiers est conditionnée à la réussite du concours d'entrée et limitée aux places disponibles;
- b) au dispositif de transition de l'enseignement secondaire II conduisant aux filières professionnelles ou aux attestations fédérales ou cantonales de formation professionnelle en deux ans.

³ Les élèves promus de la section « CT » ont par ailleurs accès par un dispositif de transition, aux filières de l'enseignement secondaire II conduisant au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle commerciale plein temps.

⁴ Les élèves promus de la section « LC » ont accès directement aux filières de l'enseignement secondaire II conduisant :

- a) au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle commerciale plein temps;
- b) aux certificats fédéraux de capacité sous réserve de la réussite du concours d'entrée aux écoles de métiers et des places disponibles.

⁵ Les élèves promus de la section « LS » ont accès directement aux filières de l'enseignement secondaire II conduisant :

- a) à la maturité gymnasiale ou à la maturité professionnelle intégrée ;
- b) au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle commerciale plein temps;
- c) aux certificats fédéraux de capacité, sous réserve de la réussite du concours d'entrée aux écoles de métiers et des places disponibles.

⁶ Aux conditions fixées par le règlement de l'enseignement secondaire II, un bilan certificatif de fin de dernière année du cycle d'orientation avec des résultats supérieurs à la promotion peut donner accès directement à une filière plus exigeante de l'enseignement secondaire II.

Art. 55A Élèves non promus (nouveau)

¹ Aux conditions fixées par le règlement de l'enseignement secondaire II et s'ils ne redoublent pas, les élèves non promus de la dernière année du cycle d'orientation de la section "CT" ont accès :

- a) au dispositif de transition de l'enseignement secondaire II conduisant aux filières professionnelles;
- b) aux attestations fédérales ou cantonales de formation professionnelle en deux ans.

² Aux conditions fixées par le règlement de l'enseignement secondaire II et s'ils ne redoublent pas, les élèves non promus de la dernière année du cycle d'orientation de la section "LC" ont accès :

- a) au dispositif de transition de l'enseignement secondaire II conduisant au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle commerciale plein temps;
- b) au dispositif de transition conduisant aux filières professionnelles;
- c) exceptionnellement aux attestations fédérales ou cantonales de formation professionnelle en deux ans.

³ Aux conditions fixées par le règlement de l'enseignement secondaire II et s'ils ne redoublent pas, les élèves non promus de la dernière année du cycle d'orientation de la section "LS" ont accès :

- a) aux filières de l'enseignement secondaire II conduisant au certificat de culture générale ou du centre de formation professionnelle commerciale plein temps;
- b) au dispositif de transition de l'enseignement secondaire II conduisant à ces filières.

Art. 165 Dispositions transitoires

Modifications du <date d'adoption de la modification, à compléter ultérieurement>

² Les élèves ayant commencé le cycle d'orientation avant l'entrée en vigueur des articles 52 à 55A sont soumis aux dispositions antérieures, sauf si, lorsqu'ils redoublent, ils rejoignent une volée d'élèves régis par la présente loi.

* * *

Art. 2 Entrée en vigueur

¹ Le Conseil d'Etat fixe la date d'entrée en vigueur de la présente loi.

² Elle ne peut toutefois entrer en vigueur qu'en cas de retrait ou de rejet de l'initiative IN 134 et de l'initiative IN 138. A défaut, elle est abrogée de plein droit.

Secrétariat du Grand Conseil

IN 134

Lancement d'une initiative

Le Comité d'initiative «Pour un cycle qui oriente» a informé le Conseil d'Etat de son intention de lancer une initiative populaire cantonale formulée intitulée «Pour un cycle qui oriente», 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 | 20 février 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 | 20 mai 2006 |
| 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 | 20 novembre 2006 |
| 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 | 20 août 2007 |
| 5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contreprojet, au plus tard le | 20 août 2008 |

Initiative populaire

«Pour un cycle qui oriente»

Les soussignés, électrices et électeurs du canton de Genève, en vertu de l'article 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, appuient la présente initiative cantonale formulée tendant à la révision de la loi sur l'instruction publique (LIP), du 6 novembre 1940 (C 1 10), en vue de l'inscription dans la loi d'un cycle qui oriente.

Article 1

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

Art. 52 **Durée (nouvelle teneur)**

¹ Le cycle d'orientation a pour mission de permettre à chaque élève de consolider et d'approfondir ses connaissances de base en français et en mathématiques, et d'acquérir les fondements de culture générale qui lui permettront d'entreprendre dans les meilleures conditions sa formation postobligatoire.

² Il oriente les élèves, selon leur profil, vers:

- a) un cursus de trois années d'études: les septième, huitième et neuvième années de la scolarité obligatoire;
- b) un cursus de quatre années d'études, débutant par une année de transition; ce parcours est destiné aux élèves qui, à la sortie de la 6^e primaire, se trouvent en grande difficulté d'apprentissage;
- c) un cursus de quatre années d'études au maximum dans une structure de relais, destiné aux élèves dont le profil est tel que la scolarisation ordinaire se révèle inapte à répondre à leurs besoins; l'intégration de l'élève dans cette structure au cours de sa scolarité relève de la compétence de la direction de l'établissement;
- d) des classes d'accueil en 7^e, 8^e ou 9^e années, destinées aux élèves ayant le statut de non-francophones, dans le but de les intégrer progressivement dans les classes ordinaires;
- e) des classes-ateliers qui accueillent, pour un an, dans un encadrement approprié, les élèves en échec scolaire grave; l'intégration d'un élève

dans cette structure au cours de sa scolarité relève de la compétence de la direction de l'établissement.

³ Les programmes d'étude sont définis par un règlement spécifique.

⁴ Les modalités d'application de la structure de relais sont définies dans un règlement spécifique.

Art. 53 Enseignements (nouvelle teneur)

¹ Le cycle d'orientation établit son action sur le principe de filières homogènes couvrant les années de 8^e et 9^e et regroupant les élèves sur la base de leurs connaissances acquises à la fin de la 7^e, afin de garantir dans chaque filière une progression adaptée et efficace des apprentissages.

² Les élèves de 7^e sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6^e primaire. L'organisation des classes permet des transferts d'un niveau à l'autre pendant l'année scolaire afin d'assurer la meilleure progression possible pour chaque élève. Afin de faciliter l'orientation, la grille horaire des quatre niveaux de préorientation comporte une initiation aux branches des filières des 8^e et 9^e degrés.

³ L'année de transition, au sens de l'article 52, alinéa 2, lettre b, est destinée à retarder la sélection et à renforcer les bases des élèves dont les résultats, à la fin de la 6^e primaire, sont nettement insuffisants. Sa grille horaire est fondée prioritairement sur les trois branches de promotion de l'école primaire: français I, français II, mathématiques. Le passage par la classe de transition prépare les élèves à répondre aux critères d'orientation définis à la fin de la 6^e primaire.

⁴ Le cycle d'orientation est organisé, à partir de la 8^e année, en filières différentes caractérisées par des programmes annuels, des branches principales communes et une ou plusieurs branches principales spécifiques. Les élèves y sont admis en fonction des résultats obtenus à la fin de la 7^e année.

⁵ Trois filières orientent les élèves vers des études menant à une maturité professionnelle ou gymnasiale:

- a) filière langues vivantes;
- b) filière littéraire;
- c) filière scientifique.

⁶ Trois filières orientent les élèves vers des diplômes et des certificats de capacité:

- a) filière d'orientation vers les professions commerciales, administratives, de la santé et du social;

- b) filière d'orientation vers les professions techniques et informatiques;
- c) filière d'orientation vers les arts et métiers.

Art. 53A Evaluation (nouveau)

¹ Le travail de l'élève fait l'objet d'une évaluation continue, chiffrée de 1 à 6, et certifiant les connaissances acquises. Le seuil de suffisance est fixé à 4,0. L'évaluation aboutit à des moyennes par branche au dixième et à une certification trimestrielle et annuelle. Les branches principales communes et les branches spécifiques de chaque filière sont réunies sous la dénomination de disciplines du premier groupe. Elles sont déterminantes pour la promotion.

² Le comportement de l'élève est évalué à l'aide d'une note chiffrée de 1 à 6. Cette note apparaît dans le carnet trimestriel et annuel et constitue un élément d'appréciation dans les décisions qui concernent la scolarité de l'élève.

³ La direction générale du cycle d'orientation prévoit pour les trois degrés des épreuves communes cantonales annuelles ou bisannuelles.

⁴ Le but des épreuves communes est:

- a) de contrôler le niveau des connaissances atteint par les élèves à l'aide de barèmes cantonaux préétablis;
- b) d'établir au moins une fois par année une évaluation certificative externe à la classe;
- c) de fournir aux maîtres, aux élèves et aux parents une référence externe à la classe.

Art. 53B Promotion (nouveau)

¹ Les normes de promotion sont conçues de manière à donner à l'élève et à ses parents un pronostic réaliste quant aux chances de réussite dans le degré suivant. Elles sont fixées dans un règlement spécifique.

² La promotion dans le degré suivant de la filière est déterminée en fonction de la moyenne générale annuelle, des notes obtenues dans les disciplines du premier groupe et des résultats aux épreuves communes cantonales.

³ Les parents qui souhaitent que leur enfant passe, à la fin d'une année, dans une autre filière, peuvent en faire la demande. L'élève doit alors obtenir l'aval de la direction de l'établissement et réussir un ensemble d'examens.

Art. 53C Redoublement (nouveau)

¹ Pour les élèves qui suivent le cursus de trois ans, le redoublement d'une année peut être accordé une fois.

² Pour les élèves ayant bénéficié de l'année de transition, le redoublement n'est pas possible. En cas d'échec l'élève est réorienté.

³ Un recours contre la décision relative au redoublement peut être interjeté auprès de la direction générale du cycle d'orientation par l'élève concerné ou son représentant légal dans un délai de 30 jours. La procédure est définie dans un règlement spécifique.

Article 2 Entrée en vigueur

Le Conseil d'Etat fixe la date d'entrée en vigueur de la présente loi.

EXPOSÉ DES MOTIFS

Actuellement:

En une vingtaine d'années, le cycle d'orientation a perdu progressivement sa fonction d'orientation. La hantise des débouchés du dixième degré véhiculée au sein des familles, et le sentiment de culpabilité de l'école, qui prend sur ses épaules tous les dysfonctionnements et toutes les injustices de la société, se sont conjugués pour aboutir à une non-sélection avant l'âge de quinze ans.

Cette vision pseudo-égalitaire a influencé les méthodes, les contenus et la structure du cycle d'orientation.

Les conséquences sont dramatiques pour une très grande partie des élèves les plus faibles. Regroupés de manière indifférenciée, qu'ils soient en très grande difficulté ou qu'ils aient besoin d'un rythme de travail plus lent, les élèves du regroupement B, même promus de 9^e, échouent très majoritairement au post-obligatoire.

Pour les élèves de regroupement A, le problème se pose en d'autres termes, mais les résultats sont tout aussi inquiétants. Ils espèrent tous poursuivre des études longues mais beaucoup échouent au dixième degré gymnasial, à cause d'un profond déficit de formation en français et en mathématique.

L'initiative veut corriger cette lamentable situation.

Le cycle d'orientation a le devoir de mener chaque élève le plus loin possible de son point de départ. Il doit tenir compte des connaissances de l'élève à la fin de son parcours à l'école primaire et lui offrir une filière qui lui permette une réelle progression.

Les filières d'orientation

Actuellement:

L'institution regroupe les élèves en deux grandes catégories: le regroupement A et le regroupement B. Un élève en grande difficulté scolaire peut être orienté en classe atelier dès la 8^e, s'il accomplit sa dernière année de scolarité obligatoire.

Ce qui frappe dans cette répartition, c'est le manque d'intérêt pour les élèves les plus fragiles.

Le regroupement B reçoit tous les élèves pour lesquels il n'est pas possible d'envisager des cursus d'étude exigeants, sans qu'on ait cherché à affiner les réponses à donner à leurs besoins.

Les plans d'étude des enseignements non optionnels tels que français, allemand, mathématique ou anglais, sont définis en termes de «mêmes objectifs d'apprentissage» pour tous les élèves. La réalité des classes impose pourtant aux enseignants des choix quant au contenu et quant à la somme de matière enseignée, tant les classes sont hétérogènes, ce dans les deux regroupements A et B.

Les cours à option, eux, sont donnés en groupes hétérogènes à des élèves issus de A ou de B, avec le même plan d'étude.

En tenant compte de la composition des groupes, les maîtres sont obligés de faire des choix quant au degré de difficulté et au contenu de ces cours, tant les profils des élèves sont «panachés».

Conséquences évidentes pour les cours non optionnels comme pour les cours à option: déficit de formation pour les uns et excès de difficultés pour les autres.

Notre initiative propose

de tenir compte de manière beaucoup plus subtile des aptitudes de chaque élève, sans tabou, dans le but de le conduire aussi harmonieusement que possible à prendre confiance en lui et à progresser.

<i>Actuellement</i>	<i>Avec notre initiative</i>
<p>Regroupement A, pré-gymnasial + de 80 % des élèves Trois options: latin, sciences et arts</p>	<p>Trois filières d'orientation vers une maturité professionnelle ou gymnasiale</p> <ul style="list-style-type: none"> - filière littéraire (latin) - filière langues vivantes (allemand et anglais approfondis) - filière scientifique (biologie + physique)
<p>Regroupement B, pour tous les autres élèves</p> <p>Deux options: sciences et arts</p> <p>Classe-atelier, pour un très petit nombre d'élèves</p>	<p>Quatre filières d'orientation vers des diplômes ou des certificats de capacité</p> <ul style="list-style-type: none"> - filière d'orientation vers les professions commerciales, administratives et de la santé - filière d'orientation vers les professions techniques et informatiques - filière d'orientation vers les arts et métiers (métiers de l'artisanat) - classe-atelier, pour un très petit nombre d'élèves

Notre initiative propose des filières comportant des **branches d'étude** et des **programmes spécifiques** permettant aux élèves de progresser à partir de leur niveau de connaissances de départ et dans la voie qui leur offre les plus grandes chances d'entrer dans le postobligatoire avec des bases solides.

Les filières prévues par l'initiative sont caractérisées par un groupe de branches principales, certaines communes, certaines spécifiques, réunies sous la dénomination de disciplines du premier groupe. Le seuil de suffisance est fixé à 4,0, en cohérence avec les exigences des écoles du postobligatoire. Les connaissances de l'élève y font l'objet d'une évaluation commune externe à la classe dans le but de donner aux parents un point de repère incontournable

au moment du choix de la formation postobligatoire. Le règlement tiendra compte d'une gestion des effectifs en rapport avec les difficultés des élèves dans leurs niveaux.

Les normes de promotion

Les normes de promotion actuelles n'offrent aucune garantie de réussite pour l'année suivante. Un grand nombre d'élèves promus du cycle d'orientation échouent au dixième degré. Une des raisons en est que les branches enseignées ne sont plus hiérarchisées en vue de la promotion. Cela permet des promotions aberrantes.

Par exemple, selon les normes en vigueur, un élève est promu avec:

- 3 en français, 3 en mathématique, 3 en allemand,
ou
 - 3 en français (ou math), 2,5 en allemand,
ou
 - 2,5 en anglais, 3 en allemand (ou math),
- à condition qu'il ait 4 de moyenne générale annuelle!

Il est évident que de telles «promotions» ne sont que des cache-misère.

Ainsi l'école obligatoire laisse-t-elle partir un élève formellement promu mais qui n'est pas du tout préparé à affronter la suite de sa formation!

Notre initiative introduit la notion de disciplines du premier groupe spécifiques à la filière: aux branches communes à toutes les filières s'ajoutent une ou plusieurs branches caractéristiques de chaque filière. La promotion est de ce fait liée à la certification en français, en mathématique, en allemand, et dans les branches propres à la filière choisie par l'élève.

Deux nouveautés:

1. Le cycle doit combler les lacunes

Le cursus en quatre ans

Les années que l'élève passe au CO sont pour lui les dernières de l'école obligatoire. C'est pour l'instruction publique l'ultime chance de doter les futurs citoyens des connaissances de base, piliers de toute activité future.

Une institution qui, par une organisation inadéquate, échoue à cette tâche doit se remettre en question. Les lacunes doivent être comblées alors qu'il est encore temps et que l'esprit de l'élève n'est pas encore rétif aux apprentissages de base.

C'est pourquoi notre initiative prévoit **une année de mise à niveau** pendant laquelle l'élève consacre tout son temps à reprendre systématiquement ce qu'il n'a pas acquis à l'école primaire, principalement dans les disciplines de base. Cela avec l'objectif stimulant d'intégrer la filière de son choix par la grande porte.

Les quatre niveaux homogènes de préorientation de 7^e année

L'actuelle pratique de la dérogation, qui permet à un élève ne remplissant pas les conditions d'admission d'intégrer une 7^e B ou une 7^e A est très insatisfaisante. Ainsi un enfant dont les connaissances ne sont pas au niveau requis, dont les résultats de 6^e primaire prouvent qu'il n'a pas été capable de travailler au rythme demandé, est-il brutalement propulsé dans un environnement scolaire où des connaissances et les méthodes de travail qu'il n'a pas intégrées lui sont nécessaires comme préalable à tout nouvel apprentissage!

Il ne s'agit pas ici de généraliser en 7^e les classes hétérogènes. Le vote populaire a été et reste clair. Il n'est donc pas question non plus d'introduire un tronc commun en 7^e. Les 4 niveaux dans lesquels sont répartis les élèves sortant de 6^e primaire reflètent l'état de leurs possibilités au moment du passage de l'école primaire au cycle d'orientation. En fonction du travail qu'il fournit et des résultats qu'il obtient, tout élève peut être transféré à un niveau mieux adapté à ses possibilités scolaires. Ces transferts se décident sur la base de l'évaluation certificative, interne et externe à la classe, des connaissances acquises par l'élève.

La 7^e année doit permettre à l'élève de s'adapter aux exigences de l'école secondaire, de consolider et d'approfondir ses connaissances et de faire son choix pour la filière qu'il suivra en 8^e. Pour que toutes ces étapes soient franchies aussi harmonieusement que possible, il faut tenir compte des acquis en fin de 6^e primaire et leur adapter les contenus et les rythmes d'apprentissage en 7^e du cycle d'orientation.

C'est pourquoi notre initiative prévoit explicitement qu'à leur entrée au cycle d'orientation, les élèves sont répartis en **quatre niveaux homogènes de préorientation** en fonction des résultats obtenus en 6^e primaire.

Le but de cette répartition est de retarder la sélection, et de mener chaque élève à une maîtrise satisfaisante des connaissances qui lui seront nécessaires dans la filière la mieux adaptée au niveau qu'il aura atteint à la fin de la 7^e année.

Cette organisation de la 7^e année du cycle d'orientation favorise en outre une harmonisation de l'évaluation et par conséquent une orientation fondée sur des bases plus solides. Le maître ou la maîtresse de 6^e primaire est seul à évaluer les performances de l'enfant. Or il est évident que les éléments subjectifs sont moindres quand l'évaluation est confiée à un cercle élargi d'enseignants, qui voient le travail de l'élève dans des contextes différents.

Ni les regroupements A et B actuellement existants dans la majorité des établissements genevois, ni les classes hétérogènes des trois collèges en «réforme II», ne répondent efficacement aux besoins des élèves.

La pratique actuelle, qui fixe l'admission en A ou en B sur la base du 4 exigé en français I, français II et en mathématique entraîne une hétérogénéité des classes trop importante pour que les élèves y trouvent le climat de travail dont ils ont besoin pour progresser.

Les lacunes doivent être comblées là où elles se trouvent. Avec les quatre niveaux de préorientation, notre initiative se propose de répondre efficacement à ces besoins. Le règlement tiendra compte d'une gestion des effectifs en rapport avec les difficultés des élèves dans leurs niveaux.

2. Le cycle d'orientation doit être relayé quand cela est inévitable

Le cursus de relais

Dans presque chaque volée on trouve un petit nombre d'élèves dont les besoins ne peuvent efficacement être pris en charge par la structure du cycle d'orientation. Ne pas le reconnaître, en arguant de l'intégration et de la socialisation, est un aveu d'impuissance de la part de l'institution, sinon une hypocrisie.

Ce petit pourcentage d'élèves a droit à la reconnaissance et à l'attention de l'école.

Actuellement, dans certains établissements du cycle d'orientation, existe une classe dite de relais qui, au sein de l'établissement même, a le double objectif de remettre sur le chemin du travail scolaire les élèves qui ont un comportement incompatible avec celui qu'on exige dans une école, et de permettre au reste de la classe de fonctionner normalement.

Si le second objectif est atteint dès le départ de l'élève perturbateur, le premier l'est très rarement. Une des raisons en est que l'élève reste dans son milieu scolaire et se sent obligé d'y jouer le rôle dans lequel il s'est installé auprès de ses camarades.

Notre initiative prévoit pour ces élèves un vrai cursus personnalisé en ce qui concerne la durée et le programme (étude et activités variées) dans un cadre extérieur au bâtiment scolaire d'origine, rattaché à la direction de l'un des établissements de la région.

Un règlement spécifique est nécessaire à l'organisation de ces groupes d'élèves.

Le cycle d'orientation continuera à faire leur place aux élèves en rupture scolaire

Classe-atelier, pour un petit nombre d'élèves en rupture scolaire après la 7^e. Constat et stage préalables, d'une durée limitée à un an, dont le programme est spécifiquement étudié en vue d'une intégration pré-professionnelle. Les enseignants professionnels existent, ils appliquent un règlement spécifique qu'il n'est pas nécessaire de modifier. L'équipement aussi est existant et mérite d'être maintenu. Les vœux des parents, des élèves et les avis des conseils de classe sont requis pour une telle réorientation.

Projet de loi 10176
modifiant la loi sur l'instruction publique (C1.10)
Contre-projet à l'IN 134

1. *Contexte politique et étapes d'une élaboration*
2. *Principes et fonctionnement*
3. *Structure du CO*
4. *La structure en quelques schémas*
5. *Engagements et objectifs*
6. *Aspects budgétaires*
7. *En marge du PL 10176*

1. Contexte politique

- Naissance et évolution du CO
Quarante années de discussion
Puis quarante années d'évolutions**

- Rentrée 2000: nouvelle grille horaire et
regroupements
A, B, C
Deux structures demeurent en parallèle
Trois axes d'étude pour le SRED (climat
d'établissement, transitions et anglais)**

1. Contexte politique (2)

Mandats du Conseiller d'État (2005)

A partir de

- visites sur le terrain
- données démographiques
- contexte socio-économique
- nécessité d'unification
- PISA
- rupture dans la transition CO – PO
- nécessité de restaurer la confiance

⇒ Mandat de la commission CO1

⇒ Mandat aux 4 directions générales: *Améliorer l'orientation et le suivi des élèves en difficulté*

1. Étapes d'une élaboration

1. Réflexions et propositions de la direction générale et des directions d'établissements du CO
2. Harmonisation romande et suisse (PER + Harmos)
3. Propositions consensuelles sur le plan politique
4. Ajustements et validations d'hypothèses au niveau du Conseiller d'Etat et du secrétariat général

1. Étapes d'une élaboration (2)

5. Présentations d'un concept général aux partis politiques et à la commission de l'enseignement
6. Présentation aux partenaires institutionnels
7. Ajustements et rédaction du projet de loi
8. Trois niveaux de contenu: la loi (la lettre), le commentaire article par article (explications), l'exposé des motifs (intentions = l'esprit)

2. Structure et fonctionnement: principes

Une école plus exigeante, mais pas plus sélective

Une orientation renforcée, continue,
particulièrement promotionnelle

Une structure unique et lisible

2. Structure et fonctionnement: principes

Une volonté de lutter contre les inégalités sociales et d'améliorer la prise en charge des élèves les plus faibles

Des débouchés clairement définis pour chaque élève promu du CO, menant à une certification du PO

La valorisation de la formation professionnelle



2. Structure et fonctionnement: l'harmonisation

- Scolarité obligatoire de 4 à 15 ans
- Tests de référence et standards
- Harmonisation des plans d'études
- Coordination des moyens d'enseignement
- Formation du corps enseignant

3. Structure pour le CO

- Trois années / trois sections
- Formation générale de base pour tous les élèves
- Exigences différenciées par section:
 - de base, moyennes et élevées (cf. PER)
- Prise en charge différenciée des élèves
- Structure unique aux 20 CO
- Certification en phase avec l'entrée directe dans les filières du PO
- Orientation à l'entrée au CO
- Une lente évolution depuis 40 ans
- Promouvoir une orientation par la réussite

3. Structure pour le CO (2)

- La 7ème
 - ⊖ Accueillir les élèves en fonction de leur niveau
 - ⊖ Orientation ouverte: mêmes disciplines d'enseignement (dotation pouvant varier)
 - ⊖ Dénomination:
 - A: élèves qui atteignent très bien les objectifs de l'EP > exigences élevées
 - B: élèves qui atteignent les objectifs de l'EP (une tolérance max.) > exigences moyennes
 - C: élèves qui n'atteignent pas pleinement les objectifs de l'EP > exigences de base
 - ⊖ Modification de la répartition actuelle A, B, C

3. Structure pour le CO (3)

Les 8^{ème} et 9^{ème}

Trois sections avec des niveaux d'exigences différenciées et des spécificités (profil):

- **Scientifique et littéraire** (exigences élevées):
 - Sciences: approfondissements en math. et sciences expérimentales
 - ou Langues vivantes: approfondissements en allemand et en anglais
 - ou Latin
- **Communication-langues et Technologie** (exigences moyennes):
 - approfondissements en français, allemand, anglais et TIC
- **Arts et Métiers** (exigences de base):
 - Bureautique et disciplines techniques et disciplines artistiques

3. Structure pour le CO (4)

- Classes particulières
 - ⊖ Classes d'accueil
 - ⊖ Classes « sport et art »
 - ⊖ Classes-atelier
 - ⊖ Classes-relais
- Élèves qui n'atteignent pas les niveaux de base à la sortie de l'EP



3. Structure pour le CO (5)

- L'orientation: mesures complémentaires
 - ⊖ Orientation continue renforcée dès l'admission
 - ⊖ Orientation promotionnelle
 - ⊖ Dispositif de passerelles (préparer accompagner toute réorientation: appui, tutorat, rattrapage, etc.)
 - ⊖ Soutien pédagogique régulier
- Identification des ressources hors grille-horaire de base

3. Structure pour le CO (6)

- L'orientation: les changements de section
- 3 types de réorientations:
redoublement promotionnel, changement vers une section plus exigeante, changement vers une section moins exigeante
- Le redoublement "simple" demeure
(répétition de l'année dans la même section)

3. Structure pour le CO (7)

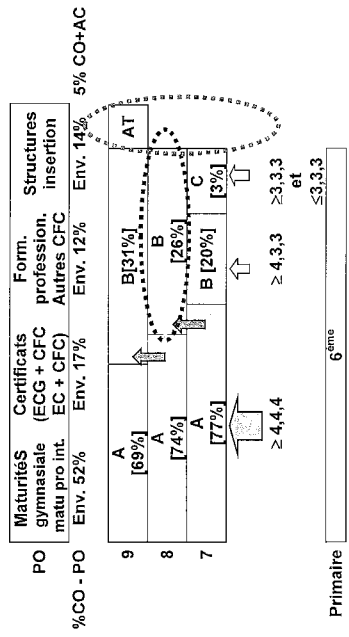
- Conditions d'organisation des classes
- ⊖ Effectifs maximum dans les classes (24, 18, 12)
- ⊖ Régulation des effectifs (-2 dans la préparation)
- ⊖ Moyens alloués aux passerelles et au soutien péd.
- Évaluation et promotion
 - ⊖ Évaluation interne et externe
 - ⊖ Moyennes annuelles + moyenne générale + total des disciplines principales + minima FR et MA

3. Structure pour le CO (8)

- Passage dans le secondaire postobligatoire
- ⇒ Promu du CO → Accès direct à une filière certifiante
- ⇒ Certification du CO en correspondance avec les niveaux d'exigences à l'entrée du PO
- ⇒ Maturités, Certif ECG + CFC EC , CFC, AF2 + « préapprentissage »
- ⇒ Modalités d'insertion

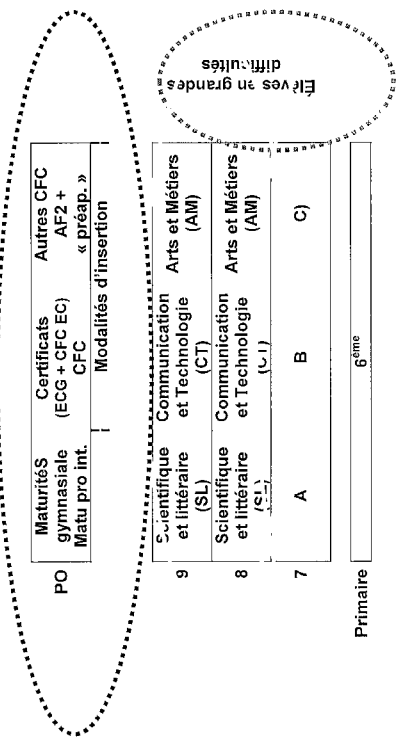
4. La structure en quelques schémas

Pour mémoire: situation actuelle
(collèges à regroupements):



4. La structure en quelques schémas (2)

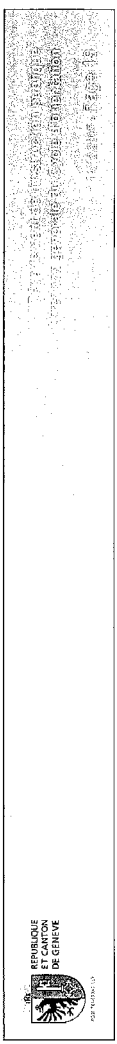
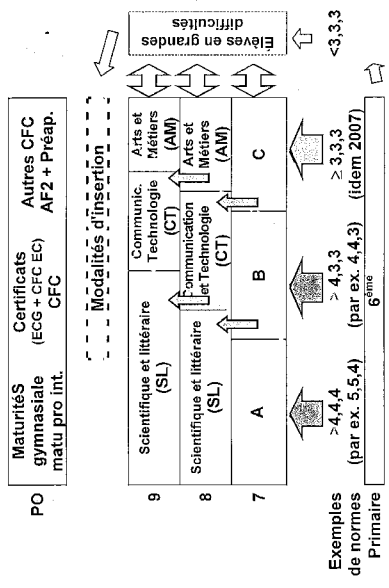
Schéma général



LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE SUISSE
 CLAUDIO SIGHELE
 LE PRÉSIDENT DU CANTON DE GENÈVE
 GUY RUFFAZ

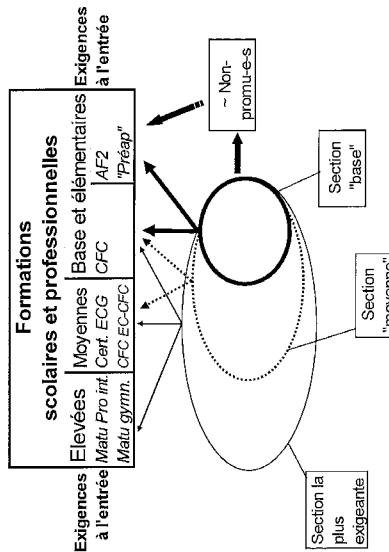
4. La structure en quelques schémas (3)

Une réorientation positive faisant suite à une répartition différente à la fin de la 6P:



4. La structure en quelques schéma (4)

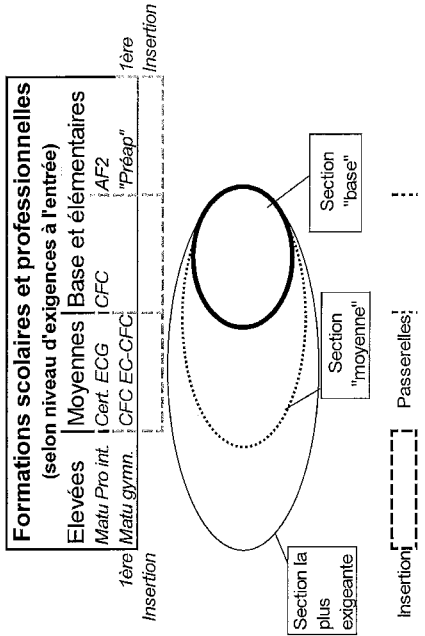
- Articuler les sections du CO avec les filières du PO



- N.B.: 1. A certaines conditions, un bilan certificatif de 9^{ème} avec des résultats supérieurs à la promotion peut donner accès à une filière plus exigeante du PO.
2. La situation des NP hors section de base n'est pas décrite ici.

4. La structure en quelques schémas (5)

- Dispositif d'insertion
- Passerelles au sein du PO



REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENÈVE

POLE UNIVERSITAIRE

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
UNIVERSITY OF GENÈVE

INSTITUT DE RECHERCHE EN ÉDUCATION
INSTITUTE OF RESEARCH IN EDUCATION

11, rue de la Corniche, CH-1205 Genève

Tel. +41 (0)22 378 7000

www.unige.ch

5. Engagements et objectifs

Objectifs pour les orientations en fin de gème

50% MaturitéS (Maturité professionnelle et gymnasiale),

30% CFC (y.c. commerce et insertion dans les pôles),

15% Ecole de Culture Générale (ECG),

5% redoublements et autres

6. Mise en œuvre budgétaire

Hypothèses et démarche de calcul :

Données de la **rentrée 2007**, hors classes d'accueil et atelier.

Application des modèles induits par IN 134 et IN 138 **strictement** selon leur texte formel.

Expression en **nombre de classes** à ouvrir.

Prise en compte des **moyens de soutien** (hors 134).

Coût de chaque classe : sur la base d'une grille-horaire de **32 heures** pour chaque élève dans les conditions actuelles.

Les coûts structurels globaux s'expriment **en postes** d'enseignement de 22 périodes hebdomadaires.

6. Mise en oeuvre budgétaire (2): comparaisons

	Actuel	IN 134	IN 138	PL 10176	
					Diff.
		Diff.			Diff.
Nombre de classes (sans AC ni AT)	648	811	737	729	81
Nombre de postes (enseignement) dans les collèges	1214	1457	1441	1458	244
Différence en francs		32.8 Mio	30.6 Mio	32.9 Mio	

7. En marge du PL 10176

- Définition réglementaire des normes
Passage EP- CO
Conditions de promotion et de réorientation
Situations particulières dans les passage EP-CO

- Niveaux d'attentes définis par le PER
Trois niveaux en FR, MA et AL
Deux niveaux en Sciences, AN, HI et GEO
Un niveau pour les autres disciplines

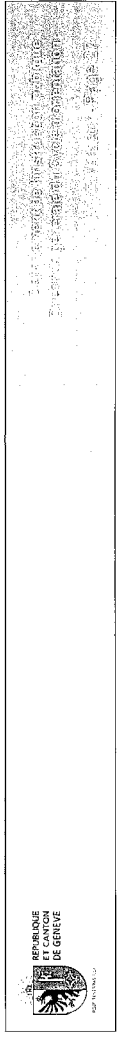
7. En marge du PL 10176 (2)

- Élaboration de la grille horaire (cf. PER 85%)**
- Modalités particulières de prise en charge pour les élèves qui accèdent au CO par dérogation (actuellement <333)**
Formation du corps enseignant, polyvalence
Articulation à réexaminer entre EP et enseignement spécialisé (ES) et entre CO et ES
- Orientation et insertion au PO**
Articulation CO-PO ≠ orientation déterminée
Évolution des modalités d'insertion au PO

7. En marge du PL 10176 (3)

- Mêmes disciplines pour tous les élèves en 7^{ème} Latin pour tous?**
Situation des élèves en grande difficulté (L2)

- Disciplines à un seul niveau dans le PER**
Hétérogénéité: Etude d'impact organisationnel nécessaire



RÉEL, 9 janvier 2008

Analyse du projet de loi PL 10176, contreprojet à l'initiative 134

Introduction

Le contreprojet à l'initiative 134 et son exposé des motifs sont révélateurs de la réticence du DIP à prendre franchement les décisions qui s'imposent pour remettre d'aplomb l'école publique genevoise. Loin de "restaurer la confiance", il prolonge la méfiance légitime que l'on ne peut qu'opposer à ses innovations prétendues, à ses présupposés, à ses approximations verbeuses.

Au cours de ces deux dernières décennies, on a vu se succéder au Cycle d'orientation les changements de structure, de méthodes et de contenus. A la rentrée 2000 était introduite la Nouvelle Grille horaire, qui comportait notamment la généralisation de l'enseignement de l'anglais, adoptée contre l'avis clairement exprimé d'une grande partie du corps enseignant. Les conséquences de ce changement n'ont pas été débattues sur le plan politique, et n'ont jamais été évaluées au niveau institutionnel.

Il a fallu rien moins qu'une initiative populaire - notre initiative "Pour un Cycle qui oriente", dont le lancement avait été annoncé depuis des mois - pour troubler la passivité des décideurs du DIP. Se penchant enfin sur la question au début de l'été 2005, ils mettent hâtivement en place la Commission CO1. Cette fausse manoeuvre, prévisible, a coûté d'innombrables heures de travail à des dizaines de personnes, pour aboutir à un rapport confus, dénué de propositions claires, et qui n'a satisfait personne.

Le 24 septembre 2006, le triomphe de l'initiative 121 « Pour le maintien des notes à l'école primaire » a définitivement fait prendre conscience au DIP que la population ne voudrait pas d'une réorganisation du cycle d'orientation basée sur l'angélisme pédagogique postulé par les conclusions de la commission CO1.

Seule trace visible de la météore CO1, le prix de consolation accordé à sa présidente, subitement propulsée à la direction du Cycle de la Golette.

Il aura tout de même fallu attendre l'exposé des motifs du contre-projet pour découvrir des propos qui sonnent comme des aveux :

- *"En somme, la structure traditionnelle avec les sections (latine, scientifique, moderne, générale, pratique) est modifiée sans que, véritablement, une telle conséquence, provoquée par la généralisation de l'enseignement de l'anglais, n'ait été débattue et approuvée sur le plan politique et institutionnel."* (au sujet de la Nouvelle Grille horaire, PL 10 176, p. 11)

- *"Il faut rappeler qu'à l'origine (fin des années 1960), le cycle d'orientation accueillait en 7^{ème} année quelque 35% de ses élèves en section pré-gymnasiale, environ 45% en section générale et environ 20% en section pratique. Ces pourcentages ont évolué, insensiblement mais constamment*

sous diverses pressions liées principalement au contexte économique et social particulier à notre canton, au point que dès le milieu des années 1990, la population des élèves accédant à la section aux exigences élevées du cycle d'orientation a atteint les 75%. Cette évolution par autorégulation du système ne reposait cependant sur aucune décision pédagogique, administrative ou politique.

La nouvelle organisation mise en place dès les années 2000 n'a pas pu corriger cette tendance et il s'est trouvé que le regroupement A du cycle d'orientation a dû intégrer près de 80% des élèves qui atteignaient les normes de passage requises sans que cela corresponde systématiquement à une augmentation aussi manifeste de la proportion d'élèves possédant toutes les compétences et connaissances requises, et les mêmes facilités sur le plan scolaire. Bref, le système n'a pas mis en évidence une élévation correspondante du niveau de formation. » (id. p. 23)

"(...) le constat indique que depuis plus de trente ans, le cycle d'orientation a accueilli de plus en plus d'élèves dans les sections ou regroupements à exigences élevées de la 7ème année, sans que ces exigences correspondent nécessairement aux compétences réelles des élèves, ce qui a entraîné une augmentation des réorientations ultérieures par l'échec et provoqué un sentiment de marginalisation auprès des élèves les moins scolaires." (id. p. 27)

Comment a-t-on fait pour passer en quarante ans de 35% à 80% d'élèves pré gymnasiaux dans les Cycles genevois, ce qui ne correspond évidemment pas au niveau socio-culturel réel de la population ? Comment a pu avoir lieu "cette évolution" ne reposant "cependant sur aucune décision pédagogique, administrative ou politique" ? Quelles sont ces "diverses pressions liées principalement au contexte économique et social particulier à notre canton" ?

Nous croyons le savoir d'expérience et pouvons dresser ici un diagnostic étiologique provisoire : la culpabilisation des enseignants déterminée depuis 68 par un certain terrorisme sociologique converti en moulin à prières de toute la gauche; l'apparition d'un discours victimiste faisant des élèves en échec des êtres totalement déterminés par leur milieu et sans responsabilités quant à leur parcours, voire aliénés ou malades, comme le montrent le terme étrange de "remédiation" utilisé pour désigner les appuis scolaires, ou encore les espoirs thérapeutiques que place le contre-projet dans l'intégration à grande échelle de psychologues dans les établissements; l'empire croissant d'une pédagogie compassionnelle clairement imposée par la direction générale du CO et s'évertuant à gommer toutes les conséquences d'un effort d'acquisition insuffisant de la part des élèves; parallèlement le harcèlement des maîtres exigeants - au point qu'actuellement, maints élèves, habitués à ce que leurs maîtres abaissent leurs exigences en cas d'échec général, s'organisent consciemment et travaillent le moins possible en début d'année afin de rendre apparent et problématique cet échec, dans l'espoir souvent abouti que leurs maîtres adoptent de guerre lasse des barèmes indolores ; la démobilisation des enseignants visés par un discours néolibéral anti-fonctionnaires d'une particulière virulence, que les autorités successives du département n'ont jamais démenti; la fascination chez les cadres du DIP du catéchisme du Nouveau Management public, caractérisé surtout par la perspective d'abaisser les coûts de l'école ("faire mieux avec moins"); le conformisme intéressé de tous ceux à qui l'approbation de ces phénomènes a permis de satisfaire leurs ambitions; la démagogie des politiques, trop enclins à plaire à leurs électeurs pour contredire les stratégies familiales du "on va quand même essayer pour voir" . Tout cela a mené à une politique massive, durable et constante, bien sûr jamais

officielle, de la note de complaisance : on ne voit pas comment expliquer autrement que la médiocrité scolaire la plus crasse n'empêche plus aucune promotion ou dérogation.

Ce contre-projet, qui vise à corriger le désastre, donne à ceux qui travaillent sur le terrain l'impression d'avoir été conçu par des gens n'ayant pas ou plus le contact direct avec la réalité des classes, ou l'ayant oublié, à moins qu'elles n'aient anticipé les désirs du département en tentant d'aller préventivement dans son sens.

Des idées vides de sens ou contradictoires traversent le texte.

L'orientation promotionnelle et son corollaire, les passerelles.

Trop d'élèves sont actuellement hissés dans un regroupement trop exigeant pour eux et s'y brûlent les ailes. Si l'on en croit le contreprojet, conformément à la notion plutôt étrange de "redoublement promotionnel" (art. 54A, al. 2, p. 4), ces élèves feront leurs preuves dans des filières moins difficiles et pourront « monter » si tout va bien par la suite. D'où la création de passerelles destinées à favoriser leur transfert.

Deux choses sont ici vertueusement omises : les transferts existent déjà... Les appuis de soutien aux élèves transférés aussi. Et tous les enseignants savent du reste qu'ils connaissent un succès limité. Le contre-projet, en le présentant comme une percutante innovation, reconduit dans la loi un dispositif existant, à l'efficacité notoirement limitée. Il n'indique nulle part par quel coup de baguette on va améliorer subitement cet état de fait. Pensée magique ?

Ce que le contreprojet passe sous silence en revanche, c' est qu'aucun passage d'une filière à une autre n'est facile et que cela demande un effort soutenu et durable qu'il n'est pas donné à tout le monde de pouvoir fournir. Tout se passe comme si l'on voulait préserver à toute force le principe illusoire et sacré selon lequel *tout serait toujours possible* en évitant "*les couperets irrémédiables*" (id. p. 33), tout en effectuant pour la galerie quelques effets de manche du côté de la rigueur .

Notre initiative prévoit les réorientations, mais elles restent l'exception et elle les traite comme telles, sans démagogie et sans angélisme promotionnel.

L'élève qui veut ou qui doit changer de filière, car il a été mal orienté, va au devant d'un gros et durable effort, qui ne portera peut-être pas les fruits espérés, et exigera de lui une constance et une régularité dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne sont guère encouragées par la démagogie ambiante. Par conséquent, il nous paraît normal qu'un examen sanctionne l'atteinte ou non du niveau requis pour accéder à la nouvelle classe.

Le concept même d'orientation promotionnelle, nous tenons à le souligner, présuppose qu'intégrer une classe de filière Arts et Métiers, pour un élève de filière scientifique, est une opération facile alors que le chemin inverse ne le serait pas. Or, si les enseignements des différentes filières sont exigeants et spécifiques, on voit mal comment les savoirs et les savoirs faire de la filière Arts et Métiers pourraient être improvisés davantage que ceux de la filière scientifique, par exemple.

L'explication est claire : l'orientation promotionnelle incarne de manière sournoise la nature profondément sélective d'un projet qui, bien que s'affichant comme « *plus exigeant, mais pas plus sélectif* », ne fait que reproduire les schémas bien pensants qui surgissent depuis vingt ans dans les conseils de classe. On y qualifie souvent un élève de regroupement A qui réussit de "*trop doué pour devenir pâtissier*" et on lui déconseille fortement cette orientation en fin de 9^{ème}, mais on maintient envers et contre tout un élève en échec en classe pré-gymnasiale pour qu'il ait toutes ses chances de faire des études longues, **au risque de l'enfoncer dans son échec et de lui faire perdre toute estime de lui-même.**

Telle est la conception politiquement correcte de ce projet : les voies académiques sont les bonnes, celles qu'on atteint par la promotion; les voies professionnelles ou artisanales, quant à elles, sont celles qui restent pour ceux qui n'ont pas la chance d'avoir des capacités intellectuelles suffisantes.

Comment ose-t-on présenter comme novateur un projet de loi qui inscrit dans la loi une classification aussi rétrograde des élèves ?

L'"orientation promotionnelle" est un leurre destiné à caresser dans le sens du poil une population de plus en plus habituée à concevoir l'école comme un distributeur de diplômes et non comme un lieu de travail et de transmission des connaissances rationnelles et du patrimoine culturel.

Ce projet grave dans la loi cette conception suicidaire de l'école publique.

"Une école plus exigeante pour tous, mais pas plus sélective" (id. p. 33)

C'est l'expression même du fantasme de tout le courant pédagogique auquel nous ne cessons de nous opposer. Il faudra qu'on nous explique comment on entend rendre l'école plus exigeante sans que cela ait un effet sur la sélection des élèves... C'est un véritable exercice de haute voltige que de mettre en parallèle ces deux concepts.

En effet, pourquoi poser des exigences, et ce qui s'appelle des exigences, si les évaluations inévitablement différenciées auxquelles celles-ci aboutissent ne sont pas prises en compte et si les réorientations qui s'imposent ne sont pas envisagées ? Là encore, on est devant une contradiction insurmontable en forme d'aveu. De deux choses l'une : soit l'on fixe la barre à 1 mètre 20 et tous les élèves ne passeront pas; soit on la fixe à 20 centimètres, et l'on pourra dès lors s'extasier devant leur génie : mais c'est l'un ou l'autre. Soit les exigences sont réelles et elles ne peuvent aboutir qu'à une forme de sélection; soit elles sont illusoire ou truquées, et elles prolongent l'imposture actuelle. Vu ce constat, on ne peut que se demander quelle importance donner aux épreuves communes cantonales, voire ultérieurement fédérales, que le contre-projet a prévu d'adopter (art. 53H et p. 41), et plus encore aux "niveaux d'attentes" correspondants (art. 53A al. 3 et p. 37), à moins qu'on ne souhaite fixer des standards communs dénués d'exigence pour éviter la sélection...

Omniprésence du personnel "médico-psycho-social"

Pour faire réussir tout le monde, une véritable armée de psychologues est censée prêter main forte aux enseignants.

En d'autres termes, ce cocktail "fédérateur" destiné à plaire à nos adversaires autant qu'à nous réalise une version nouvelle de la quadrature du cercle : le contreprojet semble ignorer le simple principe de bon sens qui consiste à admettre que les élèves ne sont pas tous égaux face aux apprentissages scolaires et que tout élève en difficulté scolaire n'est pas forcément victime de problèmes psychologiques. On peut en effet ne pas aimer l'école sans être pour autant « en rupture », mais même en étant très bien dans sa peau !

Les problèmes surgissent très souvent au moment où l'on impose à celui qui n'en a pas les moyens ou pas l'intérêt, de se couler dans un moule qui ne lui convient pas, sous prétexte de lui donner toutes ses chances !

Nous rejetons le préjugé selon lequel les élèves qui échouent n'auraient aucune part dans leurs destinées : après tout, on n'a jamais vu que tout le monde apprécie ou même seulement se sente bien à l'école. C'est pourquoi il faut renoncer aux illusions généreuses d'une certaine conception de la démocratisation des études et tenir compte enfin de ces dispositions personnelles et de ces différences, en offrant autant que possible à chaque élève la possibilité de travailler dans des filières bien typées qui conviennent à ses goûts.

Relevons enfin qu'ici aussi le contreprojet invente ce qui existe déjà : dans l'état actuel des choses, aucun élève n'est transféré de A en B ou de B en A sans rencontrer à plusieurs reprises un psychologue conseiller d'orientation et sans se voir proposer un ou deux cours d'appuis. Aucun élève en difficulté scolaire ne passe à travers des mailles des études surveillées, du dépannage et des appuis.

On inscrit dans la loi une pratique déjà existante et courante.

C'est une bonne chose, qui permettra éventuellement au Conseiller d'état responsable du DIP de faire valoir ses besoins budgétaires avec davantage de poids. Mais pourquoi présenter cela comme une avancée ?

Promettre ce qui existe déjà est une pure démagogie destinée à cacher les limites de l'action de l'école contre l'inertie qui plombe les ressources intellectuelles d'un trop grand nombre de nos jeunes élèves.

Si l'élève ne fournit pas un effort personnel soutenu et durable, aucun psychologue ne le fera réussir ! A moins qu'il ne s'agisse de relativiser le rôle des maîtres dans la sélection des élèves en limitant la portée de leurs évaluations chiffrées.

La structure : trois années/trois sections

Sous des apparences de nouveauté, le contreprojet change les noms mais **point** la substance.

En effet, il constitue trois filières en 7^{ème}, comme c'est le cas actuellement : A, B et C. On se contente de renforcer un peu les rangs de la filière B afin de réduire le paradoxe des 80% des volées en regroupement A. Par conséquent, aucun des inconvénients de la disposition actuelle n'est supprimé par cette disposition.

Notre initiative prévoit en contrepartie quatre filières de préorientation et une classe de mise à niveau (classe de transit) pour les élèves sortant du primaire en très grande difficulté.

Nous n'avons pas la prétention de faire des miracles, mais de toute évidence, et pour un coût équivalent, nous prenons les élèves en charge à leur entrée en 7^{ème} de manière bien plus ciblée, qu'ils soient brillants ou qu'ils aient **de sévères difficultés d'apprentissage** !

Les trois filières en 8^{ème} et en 9^{ème} (SL, CT et AM) appellent les remarques suivantes.

Les élèves de la filière SL ne bénéficient pas d'un enseignement spécifique, mais uniquement d'approfondissements dans l'une ou l'autre des branches liées à leur profil. Nous retrouvons ici **les options**, camouflées sous des dénominations différentes. La réalité du terrain se soldera par des déficits de formation, car les approfondissements, qui ne se concrétiseront par rien d'autre qu'une ou deux heures supplémentaires ajoutées à l'horaire, ne suffiront jamais à donner au cours une physionomie cohérente.

Nous proposons en revanche trois formations spécifiques :

filière langues vivantes,

filière scientifique,

filière littéraire,

chacune avec ses programmes et ses branches principales bien définis !

Les élèves de la filière CT se voient offrir une palette unique d'approfondissements qui sonnent plutôt comme des renforcements qui ne s'avouent pas. Pas de choix spécifique pour ce public, de même que pour les élèves de filière AM : bureautique, disciplines techniques, disciplines artistiques.

On comprend mal comment les disciplines artistiques viennent se greffer dans l'emploi du temps des élèves de filière AM alors qu'on n'en fait pas mention dans les autres filières.

Tout se passe comme si dans la vision des auteurs, les arts étaient l'affaire soit d'élèves à part, ceux des classes « art », soit un divertissement destiné à faire faire quelque chose à des élèves peu ou pas scolaires.

Forts de l'observation des situations du terrain, nous proposons trois voies d'exigences équivalentes aux élèves qui ne se destinent pas à des études académiques ou professionnelles longues :

une filière d'orientation vers des professions commerciales, administratives, de la santé et du social,
une filière d'orientation vers les professions techniques et de l'informatique,
une filière d'orientation vers les arts et métiers.

Ces dénominations sont chargées de sens. Elles représentent des voies concrètes et accessibles, sans mépris compatissant à l'égard de ceux qui ne font pas d'études **prégymnasiales**.

Dans le contre-projet, l'hétérogénéité des regroupements A et B en est reconduite fidèlement sous l'appellation des filières SL, CT et AM. Comme les regroupements A et B, ces trois filières sont conçues par ordre décroissant des performances attendues.

D'abord les bons en SL, ensuite, en CT, les un peu moins bons, qui reçoivent des consolidations en français, allemand et anglais avec un saupoudrage de techniques informatiques de communication; enfin, en AM, tous ceux dont on ne sait que faire, et pour lesquels on réinvente la section pratique. Les élèves ne seront pas dupes de cette classification par l'excellence, et l'on rétablira ainsi les classes-ghettos que l'on voulait précisément abolir en adoptant la Nouvelle Grille horaire.

Venant de ceux qui reprochent à notre initiative d'être ringarde et de réinventer l'école de grand papa, cela est stupéfiant !

Le slogan « trois années/trois sections » véhicule une promesse fallacieuse d'innovation.

Nous prétendons qu'il est possible de faire exister dans chaque filière un enseignement spécifique visant l'excellence dans la perspective des activités futures de l'élève. Sans vouloir ignorer le fait que la hiérarchisation des élèves dans l'école reflète souvent les hiérarchies sociales et les jugements de valeur qui leur sont associés, nous ne désespérons pas de contribuer à déplacer les critères traditionnels de la distinction en donnant un caractère marqué aux filières non gymnasiales. Nous ne concevons pas la sélection comme un tri par l'échec - quand bien même il faudra en passer par là aussi vu les illusions cultivées par trop de parents et d'élèves - mais, une fois ces illusions dissipées, comme *une insertion encadrée dans une voie distincte et caractérisée à laquelle les élèves soient susceptibles d'appartenir avec fierté*, comme cela s'est vu et se voit dans notre pays pour les formations techniques, si indispensables du reste à notre économie.

Ainsi la filière Arts et Métiers, loin d'être destinée à ceux qui ont raté ailleurs, devrait-elle correspondre selon nous à des programmes annuels précis et exigeants notamment dans les branches préparant le mieux à un avenir professionnel. Compte tenu d'une sélection initialement réaliste et volontariste destinée à éviter aux élèves les voies de garage manifestes ou le sur-place touristique, on devrait aboutir ainsi à ce qu'il y ait dans chaque filière de vrais bons élèves, et dans chaque filière aussi, la proportion d'échecs que tout enseignement réellement exigeant ne saurait éviter.

L'évaluation

Le contre-projet introduit dans la loi l'obligation pour l'autorité scolaire d'organiser des épreuves communes. Cependant, cette obligation ne stipule pas l'exigence d'épreuves communes dans toutes les branches principales de différentes filières. Rien n'est dit au sujet des barèmes censés être appliqués.

Nous restons attachés à ce que notre initiative prévoit : des épreuves communes dans les branches principales spécifiques des filières, utilisant des barèmes cantonaux préétablis et stables (en clair, qui ne soient pas adaptés après les examens en fonction des résultats constatés pour masquer la faiblesse du niveau...).

Si nous sommes très partisans nous aussi d'inscrire le seuil de suffisance dans la loi - notre initiative le fait en le situant à 4 - , il nous semble pour le moins étrange que ce seuil soit placé à 3,5 différant ainsi de ceux de l'école primaire et du postobligatoire.

Comment expliquer ce "creux" par lequel passeront les élèves au Cycle ? Le lourd problème des normes d'admission au post-obligatoire reste ouvert, car le contre-projet ne donne aucune précision à ce sujet.

Par ailleurs, cela suscite la méfiance : si on veut conserver à ce seuil de suffisance un caractère transitoire, pourquoi l'inscrire dans la loi et non dans le règlement, aisément modifiable ? On voudrait inscrire la médiocrité dans le marbre des lois qu'on n'agirait pas autrement.

En revanche, il n'est pas surprenant qu'on justifie cette curiosité comme une norme adoptée provisoirement par crainte d'une sélectivité accrue des nouvelles structures, - comme si les maîtres n'étaient pas capables d'adapter des barèmes. Là encore, dans le souci de ménager la chèvre, le chou et les petits insectes, on veut quelque chose sans le vouloir vraiment : nouveau pas de deux et aveu supplémentaire. On diffère ainsi, explicitement, l'adoption d'exigences qu'on s'est par ailleurs promis d'augmenter. Il faudrait savoir, au bout du compte, ce qu'on veut.

A nos yeux, la manœuvre est limpide : la structure préconisée ne résolvant pas les problèmes existants, il n'y a aucune raison pour que les taux d'échec diminuent.

Dans ces conditions, il vaut mieux sauvegarder ce 3,5 de "bonne tradition", délivrer des promotions « virtuelles » et continuer à confier au postobligatoire des élèves qui, le jour même de leur inscription, se trouvent déjà en échec par rapport aux normes de promotion de l'école dans laquelle ils entrent **pourtant** de plein droit !

Les effectifs

L'article 53 C fait bonne figure, mais n'a aucun poids du moment qu'il se limite à confier à un règlement la tâche d'explicitier les effectifs maximum par classe dans les différentes filières.

Toutefois, dans l'exposé des motifs les intentions des auteurs du projet se précisent :

24 en A et SL ; 18 en B, CT et « sport et art » ; 12 en C, AM, accueil et atelier, avec des effectifs d'ouverture de classe en début d'année scolaire à deux unités en dessous du maximum, passerelles obligent.

Cependant, l'expérience de cette dernière décennie montre que les effectifs des classes en début d'année scolaire sont déjà aux maxima énoncés ci-dessus. De surcroît, il a été récemment annoncé aux syndicats et aux associations d'enseignants qu'aucune allocation de moyens supplémentaires n'est prévue pour le CO dans les années à venir.

Le contreprojet promet ce qu'il ne pourra pas obtenir.

Conclusion

Le RÉEL **rejette** ce contreprojet confus et reste attaché à son initiative « *Pour un cycle qui oriente* ».

Le Réel refuse d'accepter le discours vide de l'"orientation promotionnelle" et des passerelles, discours destiné à faire passer l'idée d'une sélection légèrement accrue à l'entrée en 7^{ème} et l'inscription dans la loi d'une structure qui, loin d'apporter la moindre amélioration à la situation existante, laisse de fait les problèmes là où ils sont, tels qu'ils sont.

A l'évidence, le contre-projet du Département n'a qu'une valeur de simulacre politique : son unique fonction est celle d'un miroir aux alouettes destiné à contrer notre initiative et l'initiative 138, au risque d'accomplir un grand écart plutôt périlleux.

Sa valeur pédagogique est nulle.

Ceux qui l'ont conçu, adopté ou approuvé ne démontrent qu'une complète ignorance, et sans doute aussi un certain mépris des problèmes pratiques qui se posent à l'école genevoise.

Former sans exclure

Manifeste 2005 – Genève



Un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom

Analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation

Comité de Former sans exclure

Janvier 2008

La mission essentielle de l'école [obligatoire], de tout temps, a été d'être le lieu où se fabrique le contrat social. C'est une fonction fondamentale de l'institution scolaire d'aider les 20% d'élèves en situation précaire. La bataille pour l'élévation du niveau moyen de formation des gens exige de tenir les élèves le plus longtemps possible ensemble, dans une même filière, avec des aides différenciées ; c'est le seul moyen pour atteindre cet objectif.

Charles Magnin, historien (2006)

Le projet de loi 10176 s'inscrit dans une conjoncture difficile, où le débat sur l'éducation est source d'angoisse, de confusion et de retour plus ou moins assumé aux méthodes du passé. Il veut rétablir la « paix scolaire » en faisant l'unanimité des partis gouvernementaux, mais en se présentant quand même comme *novateur*, de *qualité* et *cohérent*. À la vérité, il risque bien d'échouer sur ces trois plans, ce qui ne fera qu'affaiblir à terme l'école genevoise et repousser d'autant une nécessaire réforme de fond.

Nous allons établir successivement :

1. Que le projet n'est pas novateur, mais qu'il nous ramène à la situation de 1970.
2. Qu'il n'est pas qualité, mais contraire aux principes objectifs d'une école juste et efficace.
3. Qu'il n'est pas cohérent, mais cache une régression derrière l'éloge de la démocratisation.
4. Qu'il va en somme dans la mauvaise direction et – ce qui est pire – sans dire son nom.

1. Un projet novateur ?

Ce compromis politique propose pour l'essentiel de réorganiser le cycle d'orientation en trois sections hiérarchisées, correspondant à « trois niveaux déterminés d'exigences » : élevées, moyennes et de base. Un système de passerelles et de soutien pédagogique devra « soutenir le passage » ou « assurer le maintien » de chaque élève dans la filière conforme à ses moyennes annuelles.

L'exposé des motifs fixe les effectifs attendus à la fin des trois années d'études : 50% des élèves devront sortir de la section scientifique et littéraire (S-L, exigences élevées) menant aux certificats de maturité ; l'autre moitié se répartira entre les sections communication-langues-technologies (CMT, exigences moyennes) et arts-métiers (AM, exigence de base) conduisant aux formations professionnelles et aux écoles de culture générale. Ces chiffres correspondent *grosso modo* à la situation de 1970, date à laquelle 50% des élèves entraient en latine-scientifique (L-S, exigences élevées), 36% en générale (G, exigences moyennes) et 12% en pratique (P, exigences de base) (voir annexe 1). Nous y reviendrons.

Ce projet n'est donc pas « résolument novateur » : il rebrousse chemin de 40 ans.

Contrairement à ce qu'il prétend, il ne pourra renforcer ni la « qualité » ni la « cohérence » de l'institution scolaire. Il court plutôt le risque de durcir objectivement la sélection et d'augmenter durablement la confusion. Revenir aux méthodes qui ont échoué est en effet provisoirement rassurant, mais ne fera qu'éloigner un peu plus l'école genevoise des systèmes les plus avancés.

2. Un projet de qualité ?

Les écoles de qualité – équitables, efficaces, où les élèves apprennent et les maîtres sont respectés – ont depuis longtemps fait le pari de l'intégration. Dans un enseignement obligatoire sans sections, l'émulation est plus grande, le climat de travail meilleur, la confiance des parents plus forte : les résultats sont tirés vers le haut.

Le projet de loi prétend que « les enquêtes internationales les plus récentes démontrent que la structure scolaire n'est pas l'élément déterminant dans les performances des élèves ». C'est faux : si l'absence de section n'est bien sûr pas suffisante pour faire monter le niveau, tout montre qu'elle est *nécessaire* si l'on veut véritablement combattre, non pas les élèves en échec, mais l'échec scolaire et l'exclusion.

- La recherche en éducation a prouvé que des sections « adaptées » au niveau des personnes entraînent une réduction des exigences, l'isolement des plus faibles, une dégradation de leur motivation, la dévalorisation des métiers manuels que la société prétend réhabiliter mais réserve aux jeunes qui ont échoué (Dubet & Duru-Bellat, 2000).
- Les enquêtes statistiques montrent que plus les orientations sont précoces, plus elles sont préjudiciables aux enfants de milieu défavorisé et/ou dont les parents ont eux-mêmes été peu ou pas scolarisés (Forestier & Thélot, 2007).
- Les études PISA 2000 et 2003 ont confirmé que les pays à tronc commun jusqu'à 15 ou 16 ans obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que ceux qui instaurent trop rapidement une sélection (Dupriez, 2006).
- Dans les pays nordiques en particulier, pionniers en Europe, « l'instauration de l'école unique s'est accompagnée d'une réduction des inégalités entre enfants de milieux sociaux différents et d'une augmentation du niveau moyen des élèves » (Maurin, 2007).
- *A contrario*, « le système le moins démocratique est le système allemand [ou suisse] où la sélection par les notes a lieu à la fin du primaire » (Merle, 2007).
- Au Japon et en Corée, l'intégration sociale est également l'objectif des neuf années d'instruction de base : contrairement aux idées reçues, « les programmes sont les mêmes à travers tout le Japon, il n'y a ni redoublements, ni filières et l'égalitarisme est de mise [avant l'enseignement gymnasial] » (Vercoutter, 1998).
- En Australie, en Nouvelle-Zélande ou au Canada, on débat de la pertinence des classes homogènes ou hétérogènes pour le... 10^e degré. Les neuf premières années (enseignement primaire et *junior high school*) sont communes à tous les élèves (Krahn & Taylor, 2000).
- L'étude PISA 2006 vient d'ajouter que certains pays ont nettement progressé en 6 ans parce qu'ils se sont inspirés des rapports précédents : la Pologne, par exemple, « améliore significativement ses résultats grâce à une réforme du système éducatif conduisant à une différenciation scolaire beaucoup plus tardive » (Solliec, 2007).
- Au total, et pour résumer, « les cinq pays qui font état à la fois d'une performance supérieure à la moyenne et d'un impact du milieu socioéconomique sur la performance

des élèves inférieur à la moyenne – c'est-à-dire l'Australie, le Canada, la Finlande, le Japon et la Corée – ne pratiquent pas la différenciation précoce des élèves » (PISA, 2006).

- L'absence de section ne résout pas magiquement les problèmes, mais c'est la condition *sine qua non* d'une pédagogie différenciée, de la mise en place de regroupements souples et modulables permettant de répondre finement et rapidement aux besoins individuels. Une telle politique demande des investissements, mais n'est pas plus coûteuse qu'une autre puisqu'elle prévient les échecs au lieu de subir leurs effets (Chapelle & Meuret, 2006).

Genève sera-t-elle la seule cité du monde à réformer à contre-courant ? La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse est présidée par notre concitoyen Pierre Maudet. Elle conclut dans son dernier rapport 2007 que :

- « les pays les plus performants sont aussi ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances : l'hypothèse selon laquelle la démocratisation des études engendrerait une baisse du niveau des performances est ainsi invalidée » ;
- « en assurant de meilleures chances aux plus défavorisés, on élève en même temps le niveau moyen de l'ensemble des écoliers » ;
- « la majorité des pays ayant obtenu les meilleurs résultats ont un système scolaire intégrant tous les élèves et ne sélectionnant pas ou peu les jeunes avant la fin du secondaire supérieur ».

Le projet genevois va dans la mauvaise direction parce qu'il propose non seulement des filières hiérarchisées, mais fixe encore des quotas annuels de sélection : 50% d'élèves en section scientifique et littéraire en fin de 9^e année, cela veut dire 45% en fin de 8^e et 40% en fin de 7^e pour permettre la « mobilité ascendante » que promet l'exposé des motifs. S'il est maintenu, ce scénario aura pour conséquence inévitable que **seuls 35 à 40% des élèves de 6^e primaire devront être à l'avenir en mesure d'accéder à la section à « exigence élevée » (latine/scientifique) contre 80% actuellement**. Cela revient à tirer toute une génération vers le bas par une diminution des attentes, et cela sous couvert d'équité et de montée du niveau.

Le texte ne dit rien des savoirs à apprendre, des compétences à maîtriser : il veut seulement mettre plus d'élèves sous la moyenne chiffrée...¹ C'est ce raisonnement anachronique et sans fondement que les pays qui réussissent ont justement abandonné : eux se fixent d'abord des objectifs, puis mettent tout en œuvre pour ne laisser aucun élève ni aucun maître se résigner. Comme le répètent inlassablement les experts en charge des études internationales : « les écoles qui séparent les élèves par niveaux pour toutes les matières obtiennent en moyenne des résultats inférieurs » (PISA, 2006). Quand admettrons-nous enfin ces faits ?

3. Un projet cohérent ?

Il est indubitable que le projet de loi prépare une baisse des exigences moyennes et une aggravation de la sélection. Mais il refuse de l'assumer et affirme viser au contraire « une

¹ De quelle « moyenne » est-il question ? Le règlement de l'enseignement primaire issu de la votation de septembre 2006 stipule que la note 4 est nécessaire pour la promotion d'un degré à l'autre, mais que la note 3 suffit pour progresser « par tolérance » jusqu'à la 6^e primaire. En fin de 6^e, cette même note 3 permet de passer au cycle d'orientation, pas d'accéder aux filières fortes où le 4 est cette fois requis absolument. Dans ce texte, nous appellerons « moyenne » la note 4, celle qui permet aux élèves de choisir librement leur orientation. Nous verrons plus loin que le projet de loi pourrait ajouter ici à l'arbitraire et à l'opacité.

école plus exigeante pour tous mais pas plus sélective », sous-tendue par « une volonté de lutter contre les inégalités sociales » C'est son ultime contradiction.

Le système des quotas ne va faire que durcir la compétition et la déplacer vers un enseignement primaire qu'il faudrait au contraire aider à ne laisser aucun élève de côté. On ne peut pas dire que l'école genevoise gagnera en équité, en rigueur ou en « lisibilité ».

40% d'élèves orientés en section littéraire ou scientifique, c'est 60% sous la moyenne à la fin de la 6^e au lieu de 20% en ce moment. Pour atteindre ce but, il faudra demander aux instituteurs de tripler le nombre d'évictions à l'école primaire. Et il faudra dire aux parents que leur enfant a **six chances sur dix d'être mis de côté à 12 ans, puis seulement un sur dix d'être repêché dans les 3 années suivantes.**² Que sera devenu, dans cette mécanique ruineuse et injuste, le cycle d'*orientation* ? Comment prétendre « restaurer la confiance » entre l'école et la population en mettant en place un système dont tout le monde comprendra vite :

1. qu'il est beaucoup plus brutal, inégal et lourd de menaces qu'avant.
2. qu'il n'ose pas dire son nom et demande à l'école primaire de décharger le cycle d'orientation de l'essentiel du travail de sélection.

Au début de la 6^e primaire, les instituteurs devront bientôt annoncer que 12 à 13 des 20 élèves de leur classe (contre 4 jusqu'ici) verront leur destin plus ou moins scellé en fin d'année. Pour moins sélectionner au 10^e degré, on demande au cycle de le faire en amont. Mais pour qu'il privilégie les promotions, on délègue à l'école primaire (voire élémentaire) l'essentiel de la relégation. **On croit se débarrasser du problème : on ne fait que l'aggraver** en décourageant le plus tôt possible une part la plus grande possible d'enfants entamant juste leur scolarité. Ce n'est pas qu'une injustice, c'est une erreur de calcul. Comment ce dispositif tendra-t-il à « corriger les inégalités de chance de réussite scolaire dès les premiers degrés » (article 4 de la loi sur l'instruction publique) alors que « les systèmes d'éducation où la différenciation est plus précoce tendent à accentuer des disparités socioéconomiques nettement plus grandes » (PISA, 2006) ?

En programmant l'accroissement du nombre d'échecs, le durcissement de la lutte de tous contre tous, une peur de plus en plus vive et tôt présente de l'élimination, le projet de loi va tendre encore les rapports entre l'école et ses usagers. En masquant cette régression sous un éloge hypocrite de la démocratisation, il achève de rendre incompréhensibles les débats sur l'éducation. Est-ce le prix à payer parce que nous serions incapables de trouver entre nous les moyens d'aller de l'avant sans nous payer de mots ?

² Dans sa présentation du 7 novembre 2007 devant la Commission de l'enseignement du Grand Conseil, la Direction générale du Cycle d'orientation a évoqué le principe d'une « réorientation positive (en cours de cycle) faisant suite à une sélection différente à la fin de la 6^e primaire ». Elle a démontré qu'il n'y a arithmétiquement que deux façons de parvenir à cette fin : 1. conserver le 4 comme norme de passage en latine-scientifique ; ce qui impliquerait que 60% des élèves passent sous la moyenne actuelle ; 2. éviter cette hémorragie en réservant la moins bonne section aux élèves en dessous de 4 (arts et métiers) et en séparant ceux qui restent en deux groupes : le groupe moyen (communications-langues-technologies ; 4 au moins dans les trois disciplines français I, français II et mathématiques) ; le groupe fort (latine-scientifique ; 4 au moins dans les trois branches, mais 5 au moins dans deux d'entre elles). *Stricto sensu*, il n'y aurait donc pas moins d'élèves sous la moyenne, mais celle-ci ne suffirait plus pour être préservé... Cet usage des nombres signifie que pour éviter désormais d'être sanctionné, il ne sera pas suffisant que tous les objectifs du programme soient atteints. On progressera avec 4 (objectifs atteints) et même 3 (objectifs presque atteints) à l'école primaire ; mais on ne verra s'ouvrir au final les bonnes portes que si l'on a presque tout appris « avec aisance » (note 5)... Est-ce soutenable ? Outre que l'artifice ne résout rien – le taux de relégation doit toujours tripler – il sème le trouble au milieu de normes de passage qui devront arbitrer la lutte des places (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1997). Aucun standard n'est fixé : il faut juste que davantage d'élèves soient mal classés, surtout les plus méritants, ceux qui apprennent sans facilité, mais qui ont beaucoup travaillé pour atteindre les objectifs fixés. La note : claire, juste, exigeante, comme on nous l'a vantée ? Si besoin était, preuve est faite qu'on peut en douter.

4. Trois pas à franchir

Sur un point, nous rejoignons l'exposé des motifs : la guerre scolaire a assez duré. Oui, « il faut éviter toute division préjudiciable au développement d'une formation exigeante ». Mais il faut aussi s'abstenir de toute exigence de façade préparant de cruelles désillusions et, du coup, de nouvelles et plus graves divisions. On sait que toute paix, pour être durable, doit combiner vérité et réconciliation (Tutu, 2004).

Notre association ne peut pas proposer d'amendement au projet tel qu'il est rédigé. Nous invitons seulement, et une fois de plus, tous les députés de bonne volonté à faire les trois pas qui manquent pour redonner à l'école genevoise des raisons d'espérer :

1. Appeler le compromis par son nom : dire qu'il est volontairement et uniquement *conservateur*, donc *contraire* à ce que font les systèmes scolaires les plus avancés, ceux qui cherchent ou ont déjà obtenu leur label de qualité.
2. Prendre acte de la marginalisation croissante des 20% des élèves qui affirment « *nous, on s'en fout, on est en G* » (Gabriel, 1995), non pour en augmenter le nombre, mais pour les intégrer au contraire – et résolument – dans les classes exigeantes qui leur font tellement défaut.
3. Traiter le problème des 9^e et 10^e degrés *aux 9^e et 10^e degrés* : investir dans l'orientation des élèves *après* et non avant que la formation de base soit achevée.

Une chose est certaine à propos de l'enseignement : plus les attentes des adultes sont élevées, mieux les enfants apprennent, plus les résultats suivent, moins les parents s'inquiètent, mieux les maîtres travaillent, plus l'école progresse. Les pays qui ont amorcé ce cercle vertueux ont commencé par définir une culture de base exigeante, puis se sont employés à ne laisser aucun élève se sentir dispensé ou incapable de l'acquérir.

Au lieu de cela, le projet de loi commet l'erreur qu'il faudrait impérativement éviter : il réserve les exigences à l'élite (sciences et littérature), la base aux mal classés (arts et métiers) (voir annexe 3). Il incite les uns à l'arrogance, les autres au sentiment d'indignité. Il place la physique au-dessus de la musique, les technologies en dessous du latin, ce qui hiérarchise étrangement les domaines d'activité et les hommes et femmes qui les exercent. Il brouille les repères. Il nivelle par le bas. Il programme l'exclusion. Il ne peut que réussir, donc faire échec à la démocratisation.

Les partis gouvernementaux ont su mettre de côté leurs différends pour parler de l'école à nouveau d'une seule voix. C'est à saluer. Cela montre que l'avenir de l'instruction publique peut transcender les clivages partisans. Mais quitte à renouer le dialogue, pourquoi ne pas le mettre au service d'une autre ambition : **instaurer une école exigeante pour tous et garder le cap pendant 20 ans**, quelles que soient les vicissitudes des élections ? Seuls les pays qui ont su faire ce pari économiquement, socialement et humainement gagnant ont progressé durablement. La question n'est plus de savoir *si* nous leur emboîterons le pas, mais *quand*.

Etudes et textes cités :

- Bain, D., Hexel, D. & Rastoldo, F. (2004). Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960-1999. *Cahiers du Service de la recherche en éducation*, N° 10. Genève : Département de l'instruction publique.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod (2^e éd.).
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (2007). *Jeunes et pauvres : un tabou à briser*. Berne : Office fédéral des assurances sociales.
- De Gaulejac, V. & Taboada-Léonetti, I. (1997). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Département de l'instruction publique (2005). *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. (2006). Tronc commun ou filières : comment organiser l'enseignement secondaire ? In G. Chapelle & D. Meuret (Ed.). *Améliorer l'école* (pp. 231-242). Paris : PUF.
- Forestier, Ch. & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Stock.
- Gabriel, F. (Ed.) (1995). « Nous on s'en fout, on est en G. » *Description du processus d'orientation/sélection au cycle d'orientation de Genève*. Genève : Département de l'instruction publique, Centre de recherche psychopédagogique.
- Krahn, H. & Taylor, A. (2000). *Les filières d'orientation des élèves de 10^e année dans quatre provinces canadiennes en 2000*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Lyon, A.-C. (2006). *Allocation d'ouverture des Assises romandes de l'éducation : « Réussir ensemble, bannir l'exclusion. Pour une école obligatoire plus juste et plus efficace. »* Lausanne : Département de la formation et de la jeunesse.
- Magnin, Ch. (2006, 21 septembre). Le malaise de l'école, c'est la crainte de l'avenir. Entretien avec A. Herbez. In *Le Temps*.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Merle, P. (2007). Les notes sont-elles justes ? Entretien avec F. Jarraud. *Le Café pédagogique*, 86.
- Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Odile Jacob.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- PISA (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris : OCDE.
- Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliait, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II*. Genève : Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation.
- Rastoldo, F., Bain, D. & Davaud, C. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au cycle d'orientation : classes hétérogènes et classe à sections au 7^e degré ; carrières d'élèves et discours d'acteurs. Synthèse des résultats et résumé des six volets de recherche*. Genève : Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation
- Solliec, F. (2007). PISA 2006. Des résultats français en baisse peu significative. *Le Café pédagogique*.
- Tutu, D. (2004). *Annistier l'Apartheid : Travaux de la Commission Vérité et Réconciliation*. Paris : Seuil.
- Vercoutter, A. (1998). *L'école au Japon. Rigueur et indulgence*. Paris : PUF.

Plusieurs de ces textes (et d'autres) sont consultables en ligne depuis le site www.former-sans-exclure.org

Voir aussi : *Pour une instruction obligatoire sans sections. Baisser les attentes ne tire aucun élève vers le haut.* | www.former-sans-exclure.org/fsc-5-sections.pdf

Les deux livres offerts par *Former sans exclure* aux 15 députés membres de la Commission de l'enseignement du Grand Conseil : ils prouvent chacun à leur façon qu'il est impossible d'affirmer, comme le fait pourtant le projet de loi, que « la structure scolaire n'est pas l'élément déterminant dans les performances des élèves ». Le tronc commun d'école obligatoire est bien la condition non suffisante mais nécessaire d'une instruction publique de qualité.



Vercoutter, A. (1998).
L'école au Japon. Rigueur et indulgence.
Paris : PUF.



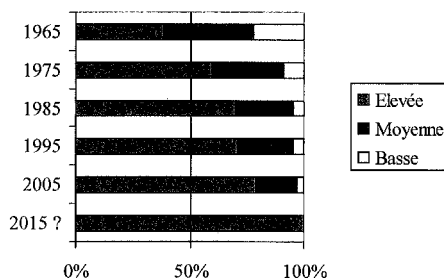
Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006).
Améliorer l'école.
Paris : PUF.

Annexe 1 : une inéluctable évolution

Les chiffres du Service de la recherche en éducation montrent une évolution régulière et inéluctable, à Genève, vers le regroupement de tous les élèves dans une seule et même section (pour une histoire de cette question : Bain, Hexel & Rastoldo, 2004).

1965-2015
Evolution des effectifs (%) dans les trois filières du cycle d'orientation

	Exigence élevée L-S	Exigence moyenne G/CLT	Exigence basse P/AM
1965	38	40	22
1975	59	32	9
1985	70	25	5
1995	71	24	5
2005	79	18	3
2015 ?	100	0	0



Tôt ou tard (2015 ?), comme le confirment les études PISA, Genève devra tirer de cette évolution les conclusions qui s'imposent : non pas « niveler par le bas », mais *niveler par le haut* en créant la structure unique qu'appelle de ses vœux la présidente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Anne-Catherine Lyon (2006) : « Je serais en faveur d'une école qui reste avec des objectifs très élevés mais qui ne soit pas sélective jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. (...) L'école obligatoire doit rester hétérogène jusqu'à la fin de la 9^e année. »

Annexe 2 : un compromis ou le pire des scénarios ?

Au plan politique, il est toujours profitable de présenter un projet de loi comme la voie médiane entre deux positions radicales. C'est ce que tente de faire l'exposé des motifs en faisant le décompte des *sections*. Mais si l'on admet que le problème est d'abord celui des *niveaux*, l'arithmétique change et le contreprojet devient le plus préoccupant des scénarios.

Raisonnement 1 : trois sections, compromis entre deux aberrations ?

Le projet de loi prétend arbitrer entre deux initiatives qu'il présente comme symétriques dans leur irréalisme : celle qui propose **six** sections à l'entrée au cycle d'orientation (« pour un cycle qui oriente ») ; celle qui n'en propose **aucune** (ou une seule) (« s'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »). L'une est présentée comme rigide et passiste, l'autre comme idéaliste et déjà rejetée en 2001 par le peuple genevois.

Six sections, c'est trop. Une pas assez. Trois font donc office de compromis, d'autant plus qu'elles rappellent aux électeurs les trois filières latino-scientifique, générale et pratique que la plupart d'entre eux ont connu comme élève ou comme parent. Cette logique de la demi-mesure peut se schématiser ainsi :

Initiative 134 « Pour un cycle qui oriente »	Six sections : langues vivantes ; littéraire ; scientifique ; commerciale, administrative, santé-social ; technique et informatique ; arts et métiers.
Projet de loi 10176	Trois sections : littéraire-scientifique ; communication-langues-technologies ; arts-métiers.
Initiative 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »	Pas de section : tronc commun en 7 ^e , groupes de besoin en 8 ^e et 9 ^e dans certaines disciplines.

Selon ce raisonnement, le projet de loi s'impose presque mécaniquement : il est situé entre deux extrêmes qu'il renvoie dos à dos, sans avoir besoin de spécifier davantage ses propres implications.

Raisonnement 2 : trois niveaux, le pire des scénarios

Les sections sont une chose, les niveaux d'exigence une autre. L'initiative 134 regroupe trois filières au niveau d'exigence supérieur (langues vivantes ; lettres ; sciences), les trois autres au niveau d'exigence inférieur (commerce-administration-santé-social ; technique-informatique ; arts-métiers). Sur chacun des *deux* niveaux, les élèves peuvent en somme choisir entre trois options de préprofessionnalisation, ce qui les contraint à choisir un métier à 11 ou 12 ans (!), mais sur deux échelons de prestige apparent.

Le projet de loi propose de son côté trois sections qui correspondent à *trois* niveaux. De ce second point de vue, il devient plus sélectif (et pas moins rigide) que l'initiative 134, donc doit être déplacé dans le tableau et prendre la place du pire des scénarios.

Projet de loi 10176	Trois niveaux : littéraire-scientifique ; communication-langues-technologies ; arts-métiers.
Initiative 134 « Pour un cycle qui oriente »	Deux niveaux : supérieur (langues vivantes ; littéraire ; scientifique) ; inférieur (commerciale, administrative, santé-social ; technique et informatique ; arts et métiers).
Initiative 138 « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »	Un niveau : tronc commun en 7 ^e , groupes de besoin en 8 ^e et 9 ^e dans certaines disciplines.

L'initiative 138 regroupe **100%** des élèves au niveau élevé d'exigence. L'initiative 134 risque d'entériner la répartition actuelle entre l'orientation pré-gymnasiale (**50 à 80%** des élèves) et le niveau inférieur d'exigence (20 à 50% restants). Le projet de loi va plus loin dans la restriction, puisqu'il limite à **35-40%** la proportion des enfants devant atteindre la moyenne en fin de 6^e année. Il est le plus malthusien des trois, à moins d'espérer que les familles avisées contournent l'obstacle, comme le prédit le Service de la recherche en éducation : « si le changement de structure s'éloigne trop de la lecture que chacun se fait de son intérêt personnel ou de ce qu'il considère comme l'intérêt du système, toute transformation a de grandes chances de ne pas modifier le fonctionnement de l'orientation avec l'ampleur voulue ou même dans le sens souhaité » (Rastoldo, Kaiser & Alliata, 2005).³

Selon ce second raisonnement – celui qui s'impose apparemment – le contreprojet doit s'expliquer davantage : comment peut-il justifier d'être le moins démocratisant et le plus ambigu des trois modèles ?

³ De deux choses l'une, donc : soit le projet atteint ses fins, et il fait tripler le taux de sélection ; soit il est contourné par les professionnels et les familles qui ajustent les notes et/ou multiplient les demandes de dérogation, et il ne résout aucun des problèmes de fond. Dans les deux cas, il prépare une désillusion.

Annexe 3 : littérature et Internet, pourquoi les opposer ?

En matière d'exigence, tout se passe comme si notre main droite ignorait le plus souvent ce que fait notre main gauche.

L'Association Refaire l'école, par exemple, propose une variante du contreprojet 10176 par le retour aux trois anciennes sections : gymnasiale, générale-professionnelle, élémentaire. Elle veut réserver les belles-lettres aux élèves les mieux nés (section forte), la « culture générale par internet » et la « gestion des agendas » aux mal classés (sections faibles). Dans ce scénario, l'allemand et l'anglais seraient obligatoires à l'école primaire, mais plus au cycle d'orientation pour les 60% d'élèves exclus de la voie supérieure.

Pourquoi ce renoncement ? Que veut dire cet abandon chez ceux qui affirment condamner par ailleurs le laisser-aller ? La recherche en éducation montre que les élèves en difficulté sont justement ceux qui ont **le plus besoin d'attentes élevées**, d'un enseignement stimulant, d'un apprentissage de la lecture, de l'écriture, du langage qui fasse référence – non au bottin du téléphone (fût-il digitalisé...) – mais aux chefs-d'œuvre de la littérature, de la poésie, de la philosophie, etc. (voir par exemple Boimarc, 2004 ; Observatoire national de la lecture, 1998 ; et les livres de Daniel Pennac, 2007).

Les élèves faibles comme les forts ont intérêt – dans une Suisse plurilingue – à parler l'allemand. Les forts autant que les faibles doivent apprendre – dans un monde informatisé – l'usage avisé des images, des bases de données, des moteurs de recherche, des logiciels de calcul et de traitement de texte.

Dans les écoles qui créent du lien au lieu de séparer, les élèves lisent ensemble l'Illiade et l'Odyssée et produisent un site Internet pour partager avec d'autres classes d'Europe une réflexion sur les mythes qui fondent notre conception de la sagesse, du courage, de la civilité. Si nous continuons d'opposer, à Genève, ce qu'il faut plus que jamais combiner, comment mènerons-nous la lutte contre la « rupture scolaire » et le « morcellement des identités collectives » que promettent les 13 priorités du DIP ?

Rapport final de la CO1, note synthétique

La Commission générale de la formation de l'enseignement secondaire 1 (CO1) a regroupé des représentants d'enseignants, de directions d'école, de parents – dans les trois ordres d'enseignement – ainsi que des représentants de l'Office de la jeunesse (OJ), de l'Office de formation professionnelle et continue (OFPC), de milieux scientifiques et politiques.

Le mandat d'élaborer des propositions concrètes pour le Cycle d'orientation lui a été confié en mai 2005. Il porte sur quatre axes :

- 1) les collèges en tant que communautés éducatives
- 2) le contenu de l'enseignement et l'évaluation
- 3) la lutte contre l'échec scolaire
- 4) l'organisation scolaire

Le tableau de la page 5 résume les propositions de la CO1 et renvoie aux pages du rapport final.

Troisième cycle de formation obligatoire et première étape de l'orientation

La fin de la scolarité obligatoire est une étape caractérisée par la nécessité pour tous les élèves de choisir une filière de formation les conduisant à une certification professionnelle ou de culture générale de niveau secondaire II, devenue socialement indispensable. De plus en plus, les exigences de la réalité socio-économique provoquent une prolongation du temps de formation des jeunes, de par l'importance qu'ont prise les connaissances/compétences/aptitudes intellectuelles dans tous les métiers (société du savoir, statut de ressource de l'information et de la communication). Sachant que la mobilité – choisie ou forcée – a fait son entrée dans tous les champs professionnels et impose peu à peu la nécessité d'une "formation tout au long de la vie", il importe de redéfinir les compétences scolaires essentielles qu'il faut tendre à développer pour que tous les élèves trouvent une place par la suite. Dans ce contexte global, le constat que de moins en moins d'élèves (environ la moitié) accomplissent un parcours dit linéaire dans l'enseignement post-obligatoire (sans redoublement ni changement de filière) et que la fin de la scolarité obligatoire n'est plus l'étape terminale de la formation pour la quasi-totalité des jeunes ne doit pas empêcher le monde scolaire de rechercher un consensus sur les priorités à marquer en ce qui concerne le CO, afin que tous atteignent les objectifs fondamentaux.

Un modèle d'organisation

Dans le cadre du mandat reçu, la CO1 propose des parcours qui visent le **renforcement** par tous d'acquis jugés essentiels dans le domaine du français, des mathématiques, voire en langue 2, et des compétences transversales (c'est-à-dire de compétences permettant à l'élève d'améliorer ses apprentissages dans toutes les branches), ainsi que l'exploration plus poussée de quelques domaines disciplinaires parmi ceux définis dans PECARO (arts, corps et mouvement, langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences de l'homme et de la société), sous la forme d'un duo d'**options** à choix dès le milieu de la 8^e année, donnant une coloration aux profils.

7 ^e	8 ^e	9 ^e
COURS DE RENFORCEMENT remédiation ou prolongement 3h	COURS DE RENFORCEMENT remédiation ou prolongement 1 ^{er} semestre 4h	COURS A OPTIONS (COLORATION) 4h
	COURS A OPTIONS (COLORATION) 2 ^e semestre	
	COURS A NIVEAUX (p. ex. maths-allemand) 8h	COURS A NIVEAUX (p. ex. maths-allemand) 9h
COURS COMMUNS 29h	COURS COMMUNS 20h	COURS COMMUNS 19h

Aider tous les élèves à acquérir une culture générale est une visée capitale. Elle implique un premier postulat, à savoir que le français, les maths et les compétences transversales sont des outils essentiels qui permettent, le cas échéant handicapant, l'acquisition de connaissances et de comportements dans tous les domaines de savoir. Ceci aboutit à la mise en place de 3 heures en 7^e, puis de 4 heures au premier semestre de la 8^e année, de cours de renforcement construits soit pour répondre à des difficultés rencontrées par l'élève dans ses apprentissages en français et en maths – mais aussi dans des registres cognitifs en général – (remédiation), soit pour favoriser l'approfondissement et le prolongement d'apprentissages dans ces disciplines (prolongement).

Sur la base des constats établis par le maître de 6^e année, l'élève est orienté dans un de ces cours de renforcement au premier trimestre de la 7^e année. Les autres enseignements se donnent en classe sans regroupements particuliers. Au fur et à mesure de son parcours, il est ensuite aiguillé vers le renforcement adéquat, en fonction de l'évaluation faite lors des conseils trimestriels. Au demeurant, les cours de renforcement en français et en mathématiques sont intégrés à la grille horaire et s'adressent par conséquent à tous les élèves.

Le second postulat à l'œuvre affirme que la spécialisation dans une discipline ou une autre n'est pas la tâche dévolue à la scolarité obligatoire, dont l'enjeu doit impérativement rester l'acquisition d'une culture générale diversifiée, moyennant quoi les élèves pourront ensuite se tourner en meilleure connaissance de cause vers la formation qui correspond à leurs compétences et à leur inclination. Une ouverture maximale aux différents domaines de connaissance au terme de la 9^e année peut seule garantir la souplesse exigée par les conditions actuelles, dans le sens d'une formation tout au long de la vie.

C'est pourquoi le modèle d'organisation proposé par la CO1 articule des choix d'options couplées, à raison de 4 heures par semaine, à partir du milieu de la 8^e année. Un des principes majeurs du dispositif est la polyvalence globale des choix retenus, qui tous doivent permettre l'accès aux différentes filières du post-obligatoire. Autrement dit, s'il est évidemment plus facile à un élève qui vise un apprentissage en micromécanique, ou une option spécifique "biologie/chimie" au Collège de choisir un profil lui donnant un maximum d'apports dans le domaine "mathématiques et sciences de la nature", il ne doit pas lui devenir impossible, sous prétexte qu'il a approfondi d'autres domaines de culture générale pendant le CO, d'accéder au choix que lui autorisent ses performances générales. Même si les choix d'options représentent de fait des opportunités plus ou moins fortes de poursuivre linéairement sur un chemin déjà décidé, le profilage sélectif n'est pas recherché.

La CO1 envisage donc une offre de culture générale pour tous qui répond aux besoins communs à tous les jeunes, mais aussi à leurs besoins individuels, grâce à des cours de remédiation ou de prolongement différenciés en 7^e et jusqu'à mi-8^e, ainsi qu'à des **cours à niveaux** en mathématiques et en allemand dès la 8^e année.

Lutte contre l'échec scolaire

La lutte contre l'échec scolaire suppose des mesures à trois niveaux. Celui de l'organisation des parcours scolaires, qui doivent permettre le renforcement des compétences de base sans recourir à une différenciation externe figée - il s'agit d'apporter aide et soutien à l'élève là où il se trouve. Celui des parents, dont l'implication dans l'orientation et le choix des mesures de soutien de leur enfant doit être favorisé. Celui des enseignants enfin, qui doivent être au bénéfice de formations spécifiques à la prise en charge d'élèves en difficulté.

Afin que l'enseignement profite à chacun-e, il est prévu de donner aux élèves en grande difficulté un soutien individualisé tout au long du CO, voire au-delà, en leur désignant un enseignant référent – un **tuteur** –, spécialement formé pour les difficultés d'apprentissage, et qui organise et coordonne les mesures de soutien nécessaires, en collaboration étroite avec les parents, les maîtres de classe et de discipline, et dans une logique de suivi à long terme. Il est indispensable que la panoplie des mesures de soutien à disposition soit visible et connue de tous les partenaires, qu'il s'agisse des mesures traditionnelles (appui, dépannage, cours d'été, etc.) ou de mesures nouvelles (rencontres avec le tuteur, visite du tuteur en classe, co-enseignement, diagnostic par le service médico-pédagogique, etc.) Envisagé sous forme contractuelle, ce dispositif de tutorat doit permettre une mobilisation de l'élève et de tous les acteurs adultes concernés par sa réussite scolaire.

A ce titre, une réorganisation des traditionnels conseils trimestriels est envisagée avec pour but une prise en compte plus ciblée, et étayée par une évaluation mieux critériée, des résultats et de la progression des élèves. Incluant désormais la présence des tuteurs, les conseils trimestriels sont

conçus comme une étape de réévaluation des mesures de soutien suivies et à suivre par les élèves en difficulté; ils doivent aboutir à un accompagnement moins aléatoire, et viser ainsi à moyen terme la promotion de tous les élèves à la fin de la 9^e année.

Pour les élèves n'ayant toujours pas atteint à ce stade les performances jugées nécessaires, le tutorat doit se prolonger dans les filières transitoires subséquentes du post-obligatoire. Il doit également être engagé dès la fin de l'école primaire pour les élèves qui en auraient besoin.

L'existence de structures particulières (classes-ateliers, classes-relais, etc.) intégrées aux établissements pour les élèves rencontrant de graves problèmes d'apprentissage et/ou de comportement (3-4% par volée) est conservée et fait partie des mesures de soutien possibles négociées avec les différents partenaires.

Si un contact étroit avec les familles d'enfants en difficulté s'avère indispensable, une collaboration **institutionnalisée** mobilisant les parents de tous les élèves est souhaitable dans la perspective de meilleurs apprentissages des élèves. La CO1 préconise par conséquent un contact très précoce (début d'année scolaire), sous la forme de rencontres – formelles ou moins formelles – avec tous les parents, qui augurerait une relation facilitée et ne retardant pas la prise de contact spontanée de part et d'autre en cas de besoin ressenti. Améliorer les liens entre les parents d'élèves et l'école est un des bénéfices attendus de la mise sur pied de Conseils d'établissement. En tout état de cause, l'avant-projet de loi en préparation revêt une importance cruciale, et posera les premiers jalons d'un partage de responsabilités favorisant l'accompagnement harmonieux des élèves.

Dernier point, il serait hautement indiqué, à moyen terme, de revenir à des établissements de plus petite taille.

L'établissement en tant que communauté éducative

L'indispensable égalité de traitement de tous les élèves du canton amène la CO1 à ne considérer l'élargissement de l'autonomie des établissements que dans une marge relativement étroite. Elle sera dictée par des nécessités d'adaptation aux potentialités du terrain, dans la perspective de la mise en œuvre d'espaces-projets (voir ci-dessous), ainsi que de nouveaux types de cours de renforcement (prolongement ou remédiation) en 7^e et 8^e année, voire de mesures de soutien pour les élèves en difficulté.

En outre, l'idée de communauté éducative renvoie au tissu social (quartier, commune) dans lequel s'insère un établissement, et en ce sens sa dimension locale doit être tenue en compte pour qu'il puisse relayer de façon adéquate les valeurs communes et les objectifs de l'Ecole publique – ancrés dans la LIP. Le Conseil d'établissement pourra fournir un cadre utile aux concertations étoyant les chartes ou les projets d'établissement.

Pour ce qui concerne l'autorité de gestion et de régulation pédagogique, si le rôle de contrôle de l'enseignement continue à relever des équipes de direction, les tâches des représentants d'enseignants (présidents de groupe et responsables de discipline), qu'elles soient de contribution à l'élaboration des plans d'étude, ou plus localement d'animation pédagogique des groupes de discipline, sont appelées à se transformer, impliquant notamment une action plus concertée entre les disciplines. D'une façon générale, une plus grande visibilité des tâches de base des enseignants (enseignement, collaboration, formation continue) ainsi qu'un soutien (revalorisation) de leurs fonctions particulières (décanat, maîtrise de classe, etc.) s'impose. Les représentants d'enseignants proposent le développement du travail en équipe en lien avec des approches plus transversales et interdisciplinaires, et aussi dans l'objectif d'alléger les tâches d'encadrement des élèves et de gestion administrative qui incombent aux équipes de direction et qui tendent à s'alourdir sans cesse.

Contenus et évaluation de l'enseignement

En ce qui concerne les contenus de l'enseignement, le mandat de la CO1 contient une exhortation à inclure pour tous les élèves des connaissances des **grands textes**, du **fait religieux**, ainsi que des fondements à **l'éducation à la citoyenneté et au développement durable**. Les solutions préconisées par la commission, après une étude attentive de la problématique, tiennent compte du danger d'émiettement des connaissances que recèle la volonté de tout faire aborder dans le cursus obligatoire, alors que l'on constate parallèlement l'importance de la consolidation d'acquis de base en français et en mathématiques. La CO1, reconnaissant néanmoins la nécessité d'apporter des connaissances et de favoriser des comportements ainsi que des questionnements dans ces quatre domaines, envisage la mise sur pied de moments dans l'année où des thèmes en relation avec ces domaines (par exemple Identité, Temps, rapport à la nature, etc.) doivent être abordés sous la forme de projets interdisciplinaires, pris en charge de façon décloisonnée par les enseignants de différentes disciplines, dont les sciences humaines au premier chef. La création d'**espaces-projets**,

cadrée par une planification sur les trois ans, stimulerait de surcroît la collaboration entre les enseignants et développerait chez les élèves le sentiment d'appartenance à une collectivité scolaire. Un effort particulier de formation continue devrait être engagé dans cette perspective.

Par ailleurs, le postulat que de solides acquis de base en français – langue d'enseignement, que 22% des élèves ne parlent pas à la maison – sont une condition de la réussite scolaire et que leur enseignement doit donc faire l'objet d'un effort particulier d'amélioration a conduit la commission à envisager la possibilité, en plus d'un renforcement en 7^e et début 8^e, d'une nouvelle approche de l'enseignement du latin en 7^e année, sous la forme d'un cours de latin destiné à l'ensemble des élèves, et faisant la part belle à l'étymologie et aux bases de la syntaxe.

Pour l'évaluation des apprentissages, il s'agit d'améliorer la coordination entre les ordres d'enseignement en élaborant notamment des évaluations communes (EVACOM) en collaboration avec les maîtres primaires d'une part, et les maîtres du post-obligatoire d'autre part, ce qui obligera à plus de cohérence et devrait aboutir à des transitions moins discontinues pour les élèves.

En termes de communication, la visibilité et la reconnaissance des objectifs d'apprentissage entre ordres d'enseignement, mais également à l'extérieur – parents et milieux professionnels –, est une priorité à poursuivre notamment au travers de la confection de documents clairs, illustrant les niveaux d'acquisition attendus, et utilisables par des non-spécialistes.

En termes de coordination, des moyens plus importants sont à allouer aux commissions de liaison (COMLICOPO), qui doivent être élargies aux représentants des enseignants et informer l'ensemble du corps enseignant de leur travail, sous-tendu par des échéances. Un lien très fort avec les travaux menés dans le cadre de la Coordination romande – écriture du plan d'étude BEJUNEFRIVAL et élaboration de tests romands de référence – doit être établi pour permettre le pilotage par le Service de l'enseignement d'une mise en œuvre effective et concertée, via les groupes de disciplines, des objectifs de la scolarité obligatoire et de la fixation de seuils d'acquisition dans toutes les disciplines.

Une fois ces balises décidées et les conditions de leur atteinte par tous les élèves améliorées, la révision des normes de promotion et de passage 9^e-10^e degré sur la base de conditions spécifiques pour le français et les branches à niveaux pourra être envisagée.

D'une manière générale, et compte tenu des contraintes qui pèsent sur l'organisation du CO (fractionnement du temps en tranches de 45 minutes, postes des maîtres, nombre important de disciplines, etc.) les recommandations et propositions de la CO1 sont une réactualisation de l'équilibre de la formation générale et répondent à plusieurs attentes formulées dans le mandat par un modèle cohérent. Elles méritent cependant d'être planifiées sur une certaine durée et comprises comme une étape vers des aménagements à entreprendre sur le long terme en lien avec le projet scolaire sur le plan genevois (LIP Article 4) et avec la volonté d'harmonisation aux niveaux romand et suisse, afin de permettre la mise en place des conditions favorisant l'accès de tous à une formation solide.

Axes du mandat	Propositions	Instances concernées prioritairement par la mise en œuvre	Délai de mise en œuvre	Référence
1) Les collèges en tant que communautés éducatives	➢ Elargissement de la marge d'autonomie des établissements à la gestion de projets interdisciplinaires et à l'organisation des cours de renforcement.	Directions de collège (DC) - Service de l'enseignement (SE) - GD	immédiat	p. 35
	➢ Concertation, au sein des Conseils d'établissement, pour des sujets concernant la vie scolaire en général (élaboration et respect des règles, incivilités, violence, sécurité, suivi des projets d'établissement, information, évaluation des mesures de soutien scolaire).	Direction générale du CO (DGCO) - DC - Associations de parents et d'enseignants -Office de la jeunesse (OJ)-	selon PL	p. 35
	➢ Renforcement des ressources humaines au sein des directions d'école (augmentation heures "administratives" des doyens ou engagement d'administrateurs).	DC - DGCO	1 an	p. 37
	➢ Revalorisation de la fonction de maître de classe.	Commission paritaire du statut	1 an	p. 38
	➢ Explication des tâches des enseignants en parts d'enseignement, de collaboration et de formation continue.	Commission paritaire du statut	1 an	p. 38
2) Le contenu de l'enseignement et l'évaluation	➢ Mise en place d'espaces-projets.	Groupe de travail ad hoc	2-3 ans	p. 15
	➢ Elaboration de projets de formation continue en interdisciplinarité pour promouvoir la collaboration entre enseignants et l'approche transversale de nouveaux contenus.	Enseignants - SP - Conférence des présidents de groupe (CPG) - DC	2-3 ans	p. 10 p. 12 p. 16
	➢ Renforcement de la collaboration entre le Service de l'enseignement+Conférence des présidents de groupe et le groupe chargé d'élaborer BEJUNEFRIVAL afin de fixer d'entente les niveaux d'atteinte des objectifs d'apprentissage pour chaque discipline et chaque degré.	CPG SE EP SE CO SE PO	1 an	p. 23 p. 24
	➢ Renforcement du rôle des commissions de liaison COMIEPCOPO et COMLICOPO	SE+Représentants d'enseignants	immédiat	p. 24
	➢ Elaboration des contenus de cours à options "coloration" 8 ^e (2 ^e semestre) et 9 ^e degré dans une perspective centrée sur des domaines disciplinaires.	CPG - Groupes de disciplines (GD)	2 ans	p. 18 à 22
	➢ Mise sur pied de cours de renforcement (remédiation et prolongement) en français, mathématiques et capacités transversales pour les degrés 7 ^e et 8 ^e (1 ^{er} semestre).	DGCO - SE - CPG - DC -GD - Enseignant-e-s	2 ans	p.17- p.18
	➢ Collaboration accrue entre directions CO et Inspectorat EP pour choisir le renforcement du 1 ^{er} trimestre de 7 ^e pour chaque élève.	DGCO-DEP	immédiat	p. 31
	➢ Examen de l'hypothèse d'un enseignement de latin pour tous en 7 ^e année visant la consolidation du français.	CPG - CD	1 an	p. 15
	➢ Préparation des EVACOM 7 ^e et 9 ^e en intégrant des commissaires EP et PO, au bénéfice d'une formation.	COMIEPCOPO - Service de l'évaluation commune	2 ans	p. 25
	➢ Révision des normes de passage 9 ^e -10 ^e sur la base de conditions de promotion spécifiques pour les niveaux en maths et allemand, ainsi que d'une augmentation de l'exigence en français.	SE CO + SE PO	1 an	p.26 à 28
3) La lutte contre l'échec scolaire	➢ Organisation d'une remédiation intégrée au cursus de l'élève	DGCO	2 ans	p. 17 p. 18
	➢ Mise sur pied d'un dispositif de tutorat pour les élèves en difficulté, incluant la formation des enseignants	DGCO (SS+SP)-DC- OJ - Enseignant-e-s	2-3 ans	p. 29 à 33
	➢ Implication plus forte des parents dans les décisions d'orientation de leurs enfants	DGCO (SS)	1 an	p. 33
	➢ Amélioration du contact parents-école par des rencontres de début d'année et/ou la remise du carnet en main propre	Service de la scolarité (SS) - DC - Enseignant-e-s -FAPECO	immédiat	p.33 - p.36
4) L'organisation scolaire	➢ Organisation du parcours au CO autour d'une part commune enseignée à tous les élèves regroupés ensemble, et d'une part différenciée constituée d'un renforcement des compétences de base en 7 ^e et jusqu'à mi-8 ^e , d'un choix d'options dans 2 domaines de la mi-8 ^e à la fin 9 ^e , ainsi que de cours à niveaux en maths et en allemand.	DGCO - DC	2 ans	p. 13 à 22

Mise en exergue de points de disjonction entre le PL 10176 et les propositions de la CO1		
	PL 10176	CO1
Orientation/ sélection	<p>-Sélection fin 6^e, puis orientation fin 7^e</p> <p>-Mêmes disciplines dans les 3 sections en 7^e avec niveaux d'attente différents; disciplines communes+spécifiques en 8^e et 9^e</p>	<p>-Sélection par les niveaux en 8^e et 9^e ; orientation par les options dès la mi-8^e</p> <p>-Part d'enseignement différencié sur 3 heures en français, maths en 7^e et début 8^e</p>
Dispositifs de soutien	Passerelles d'une section à l'autre	Tutorat individualisé sur la durée pour élèves en difficulté

Eléments allant dans le sens des propositions de la CO1:

- accès direct à une filière certifiante du secondaire II et dispositifs de transition; responsabilité partagée de la prise en charge d'élèves n'ayant pas atteint les exigences scolaires et compétences sociales minimales en fin de scolarité obligatoire
- classes répondant à des besoins pédagogiques spécifiques (accueil, sport et art, ateliers; relais)
- existence dans la loi de prestations complémentaires

Proposition d'amendement: Art. 54A al.2 "Les passerelles organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant à *préparer et soutenir* le passage."



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

PRISE DE POSITION DE LA FAMCO CONCERNANT LA FUTURE ORGANISATION DU CYCLE D'ORIENTATION

Valeurs et propositions adoptées lors de l'Assemblée des
Délégués de la FAMCO du 5 novembre 2007

- **Le Cycle d'Orientation doit tout mettre en œuvre pour favoriser la cohérence avec les finalités de l'Ecole Publique définies par l'article 4 de la LIP ;**

Les enseignant-e-s rappellent que l'article 4 de la LIP est le fondement essentiel et le cadre de référence des objectifs de l'école publique. Il s'agit 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 », « d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques », « de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays [...] », « de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable » et « de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves [...] ».

Le cycle d'orientation transmet une formation générale où l'acquisition de compétences et de connaissances va de pair avec l'intégration sociale des élèves. Elles sont indissociables l'une de l'autre et constituent la mission de l'école publique.

Propositions :

- *Tous les élèves promus ou promus par dérogation de 6^e primaire sont admis au Cycle d'Orientation en 7^e année dans un tronc commun sans filières.*
- *A l'intérieur de ce tronc commun, pour les mathématiques, le français, l'allemand et l'anglais, des heures d'enseignement en duo (dans une perspective de différenciation pédagogique et de remédiations pour les élèves en difficulté: soit différenciation interne avec deux enseignants dans la classe, soit classe scindée) sont prévues.*
- *A l'issue de la 7^e année, les normes de promotions déterminent l'orientation des élèves dans deux types de filières de niveaux différents. Dès la 8^{ème}, des cours à options non hiérarchisées sont proposés aux élèves des deux filières.*



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

➤ **Le Cycle d'Orientation doit garantir un enseignement de qualité qui permet d'acquérir les compétences de base pour toutes et tous, ainsi qu'une culture générale humaniste;**

Propositions :

- Afin que l'école puisse accompagner l'élève dans la construction de son projet de formation, une sensibilisation d'ISP a lieu en 8^{ème} et 1h de cours d'ISP hebdomadaire est à l'horaire des élèves en 9^{ème}.
- L'orientation des élèves, dès le début et tout au long du Cycle d'Orientation, est favorisée par le maintien de l'organisation actuelle de l'année scolaire en trois périodes et un bilan pour chaque élève après 6-8 semaines de cours. Des bilans réguliers sont organisés entre des référents qui sont des enseignants (tuteurs), l'élève en difficulté, l'équipe pédagogique, les assistants sociaux, les conseillers en orientation et la direction de l'école, afin que la situation de l'élève et son orientation puissent être réévaluées en cours d'année.
- La formation est la plus ouverte et la plus complète possible pour tous les élèves qui doivent avoir accès à une initiation dans tous les domaines (sciences, sciences humaines, langues, arts, sports, activités manuelles, ...).
- En 7^{ème}, une initiation sans notes à la langue et à la civilisation latines est dispensée à tous les élèves. Dès la 8^{ème}, le latin est une option.
- Dès la 8^{ème}, les élèves pourront choisir des options (sortes de spécialisations). Ces options ne sont pas hiérarchiques et intègrent les élèves des deux types de filières.
- Les mêmes objectifs pour toutes et tous sont maintenus, mais avec des niveaux d'attente différents, comme l'induisent les futurs Plans d'Etudes Romands (PER), en fonction de la filière.

➤ **Le Cycle d'Orientation doit soutenir les élèves en difficultés et favoriser l'intégration et la cohésion sociale;**

Propositions :

- Il s'agit de reprendre et de développer les aides aux élèves en difficulté, de maintenir leur intégration, afin qu'ils se préparent à la vie en société. Chaque élève doit être inclus dans le système scolaire, quelle que soit sa situation.



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-llnk.ch

- *Le Cycle d'Orientation doit avoir une structure souple, afin de permettre aux élèves de s'orienter tout au long de leur scolarité, non seulement en fin d'année, mais surtout en cours d'année. Pour y parvenir, il convient de mettre sur pied des heures d'enseignement en duo dans les deux types de filières, et afin de favoriser des passages entre ces filières. Ces heures d'enseignement en duo intègrent des apprentissages en méthodes de travail.*
- *En plus des heures d'enseignement en duo, une assistance pédagogique est prévue pour tous les élèves, tous les jours d'école.*
- *Dès le début de la 7^{ème}, chaque élève en difficulté est suivi par un enseignant référent tenant le rôle de tuteur, durant les 3 années de cycle d'orientation si nécessaire.*
- *L'accès au 10^{ème} degré hors du CO doit être garanti à tous les élèves sortant promus ou non des deux types de filières.*

➤ **Le Cycle d'Orientation doit garantir le maintien de conditions d'apprentissage adéquates.**

Propositions :

- *Les effectifs de classe devront être adaptés aux besoins des élèves et permettre une orientation (transfert) tout au long du cursus. Le nombre maximum d'élèves par classe est le suivant :*
 - o *7^{ème} tronc commun : 18 élèves par classe*
 - o *8^{ème} - 9^{ème} filière de niveau fort : 20 élèves par classe*
 - o *8^{ème} - 9^{ème} filière de niveau moyen : 14 élèves par classe*
- *Les enseignants référents (tuteurs) des élèves en difficulté sont rétribués et ont une formation ad hoc.*
- *L'unicité de la classe salariale et de la formation initiale à tout l'enseignement secondaire, c'est-à-dire entre les deux ordres d'enseignement, est maintenue et la mobilité interne est garantie.*

La FAMCO mettra tout en œuvre pour que le corps enseignant genevois soit en mesure d'effectuer sa mission au plus près des valeurs et propositions ci-dessus.



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

Proposition FAMCO d'amendements au PL 10176

Art. 53, alinéa 2 :

Dès la deuxième année du cycle d'orientation, est organisés trois sections dont chacune correspond à un niveau déterminé d'exigences (élevées, moyennes et de base). **Des enseignements regroupent des élèves des trois sections dès la deuxième année.**

Art. 53, alinéa 3 :

La première année est organisée en tronc commun sans section.

Art. 53, alinéa 4 :

Les noms des sections sont imparfaits. Nous faisons des propositions ci-dessous.

Art. 53A, alinéa 2 :

Au cours de la première année du cycle d'orientation, les mêmes disciplines sont enseignées **à tous les élèves.**

Art. 53A, alinéa 3 :

L'enseignement dispensé dans les trois sections des deuxième et troisième années du cycle d'orientation se répartit entre disciplines communes aux trois sections **dont le maximum d'entre elles regroupe des élèves de différentes sections**, et disciplines spécifiques à chacune d'entre elles.

Art. 53B, alinéa 4 :

Les **dispositifs-relais** reçoivent de manière temporaire, **en externe**, les élèves en **rupture scolaires et sociales** qui ne parviennent pas à se maintenir dans les classes ordinaires, cela afin de les remobiliser et d'éviter une rupture scolaire **définitive.**

Art. 53F :

Les connaissances et compétences scolaires de chaque élève font l'objet d'une évaluation certificative utile à son orientation. **Afin d'aider chaque élèves à atteindre ces connaissances et compétences, on favorisera une évaluation formative.**

Art. 53G, alinéa 3 :

Pour chacune des disciplines et pour la moyenne générale annuelle, le seuil de suffisance est fixé à **4.**

Art. 54A, alinéa 1 :

Les mesures de soutien pédagogique régulier **tel que appuis, dépannages, cercle d'étude**, organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant à assurer la réussite et le maintien de l'élève dans une section.



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

Art. 54A, alinéa 2 (**nouveau**):

Les mesures de soutien pédagogique intégré tel que enseignement en duo et/ou en trio, tutorat, aide d'alphabétisation, différenciation, appuis spécifiques intégré à l'horaire, permanence d'assistants sociaux, sont mises à disposition pour les classes et/ou les élèves rencontrant des difficultés.

Art. 54B, alinéa 1 :

Afin de favoriser la scolarisation de tous les élèves, [...]une aide psychologique appropriée **est** confiée à des psychologues **et des infirmiers-ères** rattachés au service médico-pédagogique.

Art. 54B, alinéa 2 :

Suppression. Les psychologues n'ont pas fonction de l'orientation.

Art. 54B, alinéa 3 :

Chaque établissement du cycle d'orientation est doté du nombre de psychologues **et d'infirmiers-ères** nécessaires à l'accomplissement des tâches d'aide psychologique liées à l'apprentissage [suppression de la notion d'orientation] des élèves. Ces tâches sont assurées par l'intégration et la présence **à temps plein** de psychologues **et d'infirmiers-ères** dans les établissements du cycle d'orientation.

Art. 54C

L'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue assure, par la mise à disposition de **conseillers en orientation** en nombre suffisant **et oeuvrant l'équivalent de deux temps plein**, des permanences à destination des élèves pour toutes les questions relatives à leur projet d'études ou de formation.

Autres remarques sur le PL 10176

Les noms des sections proposés ne conviennent pas. Ils sous-entendent que pour les arts ou les métiers il suffit d'une formation de base, formulation assez dénigrante et fautive. Il serait plus avisé d'utiliser d'autres termes moins provocateurs et plus spécifiques aux futures formations des élèves, soit « Maturité, Diplôme et Apprentissage ». Pourquoi ne pas jouer la carte de la transparence et nommer les sections suivant leur "exigence", soit « Exigences Élevées, Exigences Moyennes et Exigences de Base » ?.

Le passage de la 6P à la 7P est pour nous très problématique. Premièrement, avec la réintroduction des notes et des moyennes, nous naviguons à vue sans avoir aucun élément stable. Il faudra même peut-être attendre plusieurs années avant de pouvoir tirer des conclusions. Deuxièmement, pour nous, le principe même de classement des élèves selon leurs résultats scolaires en 6P nous paraît déplacé. En effet, il est reconnu que l'entrée au cycle d'orientation bouleverse les repères des élèves, tout comme d'ailleurs l'entrée au post-obligatoire est



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation
Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

vécue comme un véritable révolution par certains élèves. La 7^{ème} année doit être une année de transition, d'adaptation et non une année de sélection. Un collège de maîtres est plus à même de poser un regard pertinent sur l'orientation qu'un seul maîtres (de 6P). Le CO assume son rôle de structure d'orientation.

De plus, quelles seront les normes de promotion qui satisferont les objectifs proposés par le DIP soit 33% d'élèves dans chacune des sections en 7^{ème} année pour finir avec 50% des élèves en section pré gymnasiale ? Le fait est, qu'aujourd'hui, les 33% d'élèves les meilleures de 6P obligeront des normes de promotion tellement exigeante (un 6 et deux 5 au minimum !) qu'on devra parler de section d'élite ! Faudra-t-il faire plusieurs essais de normes de promotion afin d'obtenir ces fameux 33% tant espéré ? Ainsi pourrait-on voir des règlements changer chaque année pour satisfaire à la statistique ?

Le nombre d'élèves par classe est un des aspects particulièrement importants du climat de travail et par conséquent des possibilités de travail et de soutien aux élèves. Il nous paraît clair, grâce à des constats partant d'exemples concrets, que moins il y a d'élèves plus le climat de classe sera propice pour l'apprenant. Dans les classes à effectif élevé (24-25 élèves en A; 17-19 élèves en B), l'enseignant ne parvient pas à accorder la même attention à tous et certains élèves passent entre les mailles du filet, alors que dans les classes à petits effectifs, les enseignants peuvent davantage aider les élèves en difficulté, tout en permettant aux autres d'avancer (différenciation pédagogique).

La problématique de **la promotion et/ou du redoublement des élèves en difficulté** n'est toujours pas satisfaisant. En effet, un élève de la section la moins exigeante ou d'une section plus "élevée" qui n'est pas promu peut très bien traverser le cycle d'orientation et terminer dans une formation de base au secondaire il. Cet exemple se déroule déjà aujourd'hui et le Conseiller d'Etat en charge du DIP Monsieur Charles Beer l'a décrié à de nombreuses reprises. Pour ces élèves, rien n'est mis en place à l'heure actuelle et il convient d'y remédier.

Propositions d'aides aux élèves en difficulté

L'enseignement en duo et/ou trio consiste à placer deux ou trois enseignants pour une classe. Les deux enseignants s'organisent pour faire un suivi pédagogique plus ciblé, pouvant aller jusqu'à la division en deux de la classe pour des séquences d'enseignement spécifiques.

Le tutorat par les enseignants des élèves en difficulté sur plusieurs années nous semble aussi une mesure appropriée afin d'obtenir un suivi bien plus efficace de ces élèves qui ont souvent besoin d'une personne de référence sur plus qu'une seule année.

Les appuis spécifiques intégrés à l'horaire consistent à extraire un élève de certains cours afin de lui procurer une aide particulière et bien plus efficace



Fédération des Associations de Maîtres du Cycle d'Orientation

Rue des Délices 18 - CH-1203 Genève - Tél. 022 / 344.81.30 - e-mail famco@geneva-link.ch

durant une durée limitée. Cette aide nous paraît particulièrement efficace et permet un suivi au cas par cas. Cet appui nommé « Projet d'alpha-béta » est mené au CO de Cayla. Il consiste à fournir aux élèves (provenant de diverses classes, regroupés par 8 max) en difficulté de lecture un cours intégré à leur grille horaire. Ce projet connaît un grand succès.

Il est nécessaire d'obtenir des moyens pour permettre aux enseignants de différencier leur enseignement. En effet, **la différenciation** permet aux enseignants d'aider davantage les élèves les plus en difficulté à atteindre les objectifs fixés par l'institution, tout en permettant aux autres d'avancer et de progresser. Pour ce faire, il est important qu'il y ait 2-3 enseignants ayant la même classe à l'horaire à certaines heures. Il est important de mettre aussi à l'horaire un temps où ces enseignants peuvent se concerter, afin d'organiser avec efficacité ces heures de duos/trios (travail différencié en classe entière, appuis spécifiques pour certains élèves, médiations individualisées, ...)

La permanence d'assistants sociaux est importante, afin de soutenir la gestion des élèves présentant des difficultés sociales et/ou de comportement. En effet, il est plus efficace, lorsqu'un élève entre dans un processus de rupture, que les enseignants puissent l'envoyer chez un-e assistant-e social-e négocier son retour en classe, plutôt que le recours à des renvois répétitifs favorisant un processus d'exclusion.

Assemblée du groupe de latin du lundi 14 janvier 2008 (de 17 h. 15 à 19 h. 15)

Présent-e-s : trente et un enseignant-e-s + trois excusé-e-s (i.e. ~50/55 %)

Collèges représentés : Aubépine, Bois-Caran, Budé, Cayla, Colombières, Coudriers, Drize, Florence, Golette, Gradelle, Grandes-Communes, Montbrillant, Pinchat, Renard, Sécheron, Seymaz, Voirets

Excusé : Marais (semaine blanche)

Manquant : Foron et Vuillonex

Préambule :

Les maître-sse-s de latin rappellent les spécificités de leur enseignement, telles qu'elles sont décrites dans le plan d'études genevois et dans le projet de plan d'études romand. À côté de notions purement « techniques » (apprentissage d'un vocabulaire minimal, de notions grammaticales ou de faits de civilisation), le cours de latin est l'occasion pour l'élève d'expérimenter et d'approfondir deux types principaux de réflexion. L'un porte sur l'héritage de la culture latine dans nos sociétés, leurs traditions, leur évolution ; l'autre concerne la précision et la justesse, voire la qualité de l'expression française, notamment lors de la pratique de versions suivies. Ce faisant, l'élève acquiert progressivement une méthode mettant en œuvre des compétences aussi diverses que la curiosité intellectuelle, l'attention, la patience, la persévérance, la faculté de lire, d'observer, d'analyser avec rigueur et de déduire. Or cette acquisition demande du temps et de plus varie considérablement d'un élève à l'autre. Par ailleurs – dans le contexte d'une école recevant des élèves provenant de multiples horizons, telle l'école genevoise – le latin peut constituer un ciment culturel ou linguistique.

Vouloir retarder d'une année l'introduction du latin ne saurait donc se limiter à un jeu d'équilibre d'heures à répartir sur l'ensemble de la scolarité au Cycle d'Orientation (deux ans au lieu de trois). C'est prendre le risque de ralentir l'acquisition de compétences que les élèves latinistes investissent parallèlement dans d'autres disciplines dès leur arrivée au Cycle d'Orientation.

Les questions soulevées par le PL 10176 :

Le PL 10176 prévoit, en première année du Cycle d'Orientation, l'enseignement des mêmes disciplines à tous les élèves (art. 53A, § 2), quelles que soient les sections choisies. Il s'ensuit deux hypothèses :

- 1) le latin disparaît totalement de l'enseignement de première année du C.O. ;
- 2) le latin est rendu « obligatoire » pour tous les élèves de première année du C.O.

1) *Abandon du latin en première année du Cycle d'Orientation :*

Cette hypothèse inquiète le groupe de latin pour plusieurs raisons :

- offre de formation réduite pour les élèves curieux/ses ou désireux/ses de découvrir une matière nouvelle
- retard dans l'acquisition d'une méthode de travail
- mauvais équilibre des heures en deuxième et troisième années du C.O. (pour répondre aux exigences du PER, les heures de première année devraient être reportées sur les suivantes, au risque d'« étouffer » les élèves)
- rythme de travail trop soutenu pour la majorité des élèves
- sélection accrue des élèves qui commenceraient l'étude du latin en deuxième année du C.O.
- perte du lien avec le programme d'histoire (l'Antiquité s'enseigne en 7^e)
- perte de l'apport linguistique transversal et transculturel (comparaisons linguistiques avec les autres langues [français, anglais, allemand, voire langue maternelle de l'élève, et leur fonctionnement])
- difficultés prévisibles d'emploi pour les enseignant-e-s de latin

2) *Latin « obligatoire » en première année de Cycle d'Orientation :*

La question est source de débats. On oppose la difficulté probable de certain-e-s élèves à suivre un enseignement de latin en plus de l'apprentissage de nouvelles langues modernes au droit légitime des élèves promus dans la section à exigences élevées de découvrir cet enseignement et de profiter des objectifs d'apprentissage tels qu'ils ont été évalués par la direction générale du C.O. Cette nuance n'a probablement pas échappé au législateur qui prévoit (art. 53, §§ 2 et 3 ; *Exposé des motifs*, pp. 24 et 36 [commentaires à l'art. 53A, § 2]) des exigences différentes, voire des dotations horaires différentes, selon les sections.

- À l'unanimité, les enseignant-e-s de latin demandent le maintien, en première année du C.O., d'un enseignement de langue latine, équivalent à leur pratique actuelle, pour les élèves promus dans la section A, enseignement qui serait conçu comme un socle indispensable à une scolarité en section littéraire et scientifique, « profil langues anciennes » durant les deux années suivantes.
- Les maître-esse-s de latin manifestent également leur inquiétude quant aux exigences à atteindre à la fin de la scolarité, face à l'inconnue que sera la grille-horaire de l'élève tant dans le cadre de l'IN 134, que dans celui de l'IN 138 ou du PL 10176.
- Les ambitions affichées par le Plan d'Études romand, en l'état du projet, nécessitent une dotation horaire importante sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. La transition du C.O. vers le P.O. doit être garantie non seulement dans la loi (art. 44), mais d'abord par l'enseignement dispensé.

En ce sens, un enseignement de « Culture humaniste et structure de la langue » paraît moins prometteur et rend moins probable la réussite scolaire à long terme des élèves de la section A que l'actuelle option 1 commençant en 7^e année.

Pour les sections B et C, telles que décrites par le PL 10176, une majorité des enseignants de latin se montre favorable à une initiation aux principes de la grammaire latine, aux bases de son vocabulaire, à l'enseignement de rudiments d'étymologie, à la présentation de faits de civilisation et à l'étude de textes fondateurs. Il s'agirait toutefois d'un enseignement nouveau, qui reste à inventer et à construire. Il ne peut être envisagé qu'à la condition que des moyens conséquents soient mis à disposition pour que les enseignant-e-s de latin puissent créer tant un programme adapté à tous les élèves des sections B et C qu'un matériel pédagogique qui – au vu de l'état novateur de la proposition – n'existe pas dans le monde francophone (ni probablement ailleurs). Le plan d'études et les exigences d'un tel enseignement restent à définir ; l'exercice sera d'autant plus délicat que, selon le PL 10176, cet enseignement devrait pouvoir assurer une « passerelle » vers un enseignement de latin en deuxième année du C.O. (*Exposé des motifs*, p. 24).

Face à cette alternative (section A / sections B et C), les enseignants de latin relèvent que, selon l'*Exposé des motifs*, p. 24, une dotation horaire peut différer selon les sections. Une telle disposition devrait figurer *expressis verbis* dans le texte légal et pourrait dès lors être appliquée à cette discipline dès la première année du C.O.

À l'unanimité, les enseignant-e-s de latin souhaitent que cet enseignement (dans toutes les sections) soit noté et que cet enseignement participe à la promotion et à l'orientation des élèves.

Excursus : pour information et pour mémoire...

Pour le latin, le projet de Plan d'Études Romand, en l'état de la connaissance de ses rédacteurs, correspond grosso modo au programme genevois en matière d'étude de la langue. Il est en revanche légèrement plus ambitieux en matière de civilisation, de culture, de transmission culturelle et de qualité de l'expression française dans l'exercice de version.

Le latin est enseigné au niveau du Secondaire I dans tous les cantons francophones (et italophone) de Suisse. Son enseignement commence dans la majorité des cantons en 7^e (Genève, Vaud, Jura, Fribourg), en 8^e (Berne, Tessin) ou en 9^e (Valais et, dans une mesure discutable [voir ci-dessous], à Neuchâtel).

À Fribourg, le latin est obligatoire pour tous les élèves inscrits en classe pré-gymnasiale de 7^e année ; il est en option à partir de la 8^e.

Neuchâtel connaît, dans ses classes de 7^e et 8^e années pré-gymnasiales, un enseignement intitulé « Langues et cultures de l'Antiquité ». Des notions – parfois fort complexes – de grec ancien et de latin sont présentées aux élèves pour information (aucun apprentissage n'est en effet exigé, pratique qui ne correspond pas à la philosophie genevoise de l'enseignement). Un réel enseignement de ces langues anciennes ne commence ainsi qu'en 9^e année.

Par ailleurs, le grec ancien est proposé (initiation ou cours) aux élèves de tous les cantons romands, sauf Genève.

Conclusion :

En choisissant d'introduire en première année du Cycle d'Orientation un cours de « Culture humaniste (latine) et structure de la langue » pour tous les élèves, Genève ferait ainsi œuvre de pionnier. Si une majorité des enseignant-e-s de latin salue cette proposition et se déclare prête à relever le défi posé dans les sections B et C, tou(te)s, à l'unanimité, demandent en revanche le maintien dans ce degré d'un cours de langue latine, tel qu'il se pratique actuellement (*cf.* préambule), destiné aux élèves qui en ont les capacités scolaires (section A).

Texte adopté par la réunion des RD de latin du 21 janvier, à la suite de l'assemblée des enseignant-e-s du groupe du lundi 14 janvier.

Genève, le 21 janvier 2008

Pour le groupe de latin :

Laurence Hallak et Jean-Luc Chappaz, co-président-e-s

Association Refaire L'Ecole

ARLE

www.arle.ch

secrétariat : M. Marc Fischer, 29 rue du Nant, 1207 Genève, 022.700.29.83, secre@arle.ch

COMMENTAIRES AU CONTRE PROJET

REMARQUES POSITIVES:

1. Lien avec le primaire, préorientation en fin de 6^{ème} primaire sur le base des résultats obtenus.
2. Uniformisation des 20 établissements du canton (20 cycle d'orientation avec une même structure).
3. Rétablissement des 3 sections, pour autant qu'elles correspondent à des niveaux d'exigence différents.
4. Mention de classes « ordinaires » homogènes, laquelle sous-entend l'existence de classes « non-ordinaires ».
5. Mention des branches principales.
6. Lien avec le post-obligatoire et 10^{ème} degré institutionnalisé.

ANALYSE ARTICLE PAR ARTICLE

- ART 7C** Oui, à condition que l'on prenne aussi en compte les difficultés sociales (de comportement) et que ce suivi pédagogique soit inscrit dans une structure précise (quels liens avec les points 53Ba3 et 53a4?).
- ART 52** Oui.
- ART 53 al 1** Oui.
- ART 53 al 2** Oui.
- ART 53 al 3 et ART 53 al 4** Ils doivent être fondus dans l'ART 53 al 2. Les 3 années du cycle d'orientation ont la même structure, donc les mêmes sections, ceci afin de préserver les branches spécifiques. De plus les appellations sont absurdes et trompeuses car elles décrivent des matières et non des niveaux d'exigence. Nous proposons : sections gymnasiale, générale et préprofessionnelle.
- ART 53A al 1** Oui, mais à condition de remplacer « études » par « formations ».
- ART 53A al 2** Non car :
1. Les élèves en rupture ou désarroi scolaire ont besoin de renforcer les fondamentaux en français et mathématique (dotation horaire augmentée à l'intérieur des 32 h.), par conséquent, ces élèves ne pourront pas recevoir certains autres enseignements.
 2. Les élèves en section gymnasiale doivent pouvoir commencer l'étude de la langue latine dès la 7^{ème}.
- ART 53A al 3** Oui, mais à condition que la première année (7^{ème}) soit incluse dans cet alinéa.
- ART 53A al 4** Oui, mais cela est mal rédigé car cela peut sous-entendre que certaines branches pourraient ne pas compter dans la promotion (ex : alimentation – art visuels – biologie – éducation physique – géographie – histoire – système d'information et communication – travaux manuels).
- ART 53B al 1** Oui.
- ART 53B al 2** Oui.
- ART 53B al 3** Oui, mais à condition de supprimer « dans la fin de leur scolarité obligatoire » afin d'élargir cette prestation aux trois ans si nécessaire. L'enseignement et l'encadrement devraient également y être assurés par des intervenants externes.
- ART 53B al 4** Oui, mais à condition de tirer le bilan des classes relais actuelles qui n'ont, semble-t-il, encore rien résolu. L'enseignement et l'encadrement devraient également y être assurés par des intervenants externes.
- ART 53C al 1** Oui, mais à condition que soient mentionnées « instruction » autant que « orientation ».

Association Refaire L'Ecole

ARLE

www.arle.ch

secrétariat : M. Marc Fischer, 29 rue du Nant, 1207 Genève, 022.700.29.83, secre@arle.ch

- ART 53C al 2** Oui.
- ART 53D al 1** Oui, mais à condition de :
1. affirmer que 4 disciplines au moins déterminent cette répartition (FrI-FrII-Math-AII). Pourquoi ne pas ajouter un 5^{ème} paramètre qui serait la moyenne générale?
 2. remplacer « sont répartis » par « sont préorientés »
- ART 53D al 2** Oui, à condition de remplacer « orientés » par « préorientés ».
- ART 53E al 1** Oui, mais à condition d'y inclure les élèves en provenance de l'étranger.
- ART 53E al 2** Oui.
- ART 53F al 1** Oui, mais à condition que cette évaluation « fonde » sa « promotion » et son orientation.
- ART 53G al 1** Oui, à condition de préciser que ceci est le cas pour chaque discipline enseignée. La note 0 doit aussi sanctionner les travaux non rendus et les absences non motivées aux travaux notés.
- ART 53G al 2** Oui, à condition d'enlever "notée" (en accord avec le point précédent).
- ART 53G al 3** L'ARLE propose, par souci de continuité, la moyenne à 4,0 comme partout ailleurs (primaire et post-obligatoire).
- ART 53G al 4** Oui.
- ART 53H al 1** Oui, à condition de compléter : «au minimum dans chaque discipline principale ».
- ART 53H al 2** Oui.
- ART 54 al 1** Oui.
- ART 54 al 2** Oui.
- ART 54 al 3** Oui, à condition de remplacer le terme « conseil d'orientation », trop limitatif, par « conseil de classe ou d'école ».
- ART 54 al 4** Oui, à condition de remplacer « consultation du » par « concertation avec ».
- ART 54A al 1** Oui.
- ART 54A al 2** Oui à condition d'ajouter la mention d'un « contrat définissant les efforts supplémentaires que fourniront l'école, l'élève et ses parents ».
- ART 54B al 1-2-3** Non. A supprimer. Les dispositions actuelles dans ce domaine sont suffisantes.
- ART 54C** Oui, à condition de promouvoir le rôle des « conseillers en orientation professionnelle ».
- ART 54D al 1** Oui.
- ART 54D al 2a** Oui.
- ART 54D al 2b** Oui.
- ART 54D al 2c** Oui, mais à condition de reformuler : « un élève qui ne remplit pas les conditions de promotion peut demander à redoubler son année, s'il n'a jamais redoublé dans sa scolarité. Il peut être autorisé par le conseil d'école à redoubler son année, s'il a déjà redoublé dans de sa scolarité.
- ART 54D al 3** Oui.
- Suite** Pas traitée.

*Association Refaire L'Ecole**ARLE**www.arle.ch*secrétariat : M. Marc Fischer, 29 rue du Nant, 1207 Genève, 022.700.29.83, secre@arle.ch**RAPPEL SUCCINCT DES PROPOSITIONS DE L'ARLE EN LIEN AVEC LE CONTREPROJET**

- 1) L'ARLE s'engage pour **un contre-projet ambitieux** aux deux initiatives pendantes concernant le Cycle d'Orientation (IN134 et IN138).
- 2) L'ARLE souhaite un cursus scolaire basé sur **la continuité et sur l'orientation**, sur **l'homogénéité** au Cycle d'Orientation après l'hétérogénéité au Primaire.
- 3) L'ARLE souhaite que, selon leurs résultats (en particulier en Français I, Français II, Mathématiques et Allemand), les élèves de 6ème primaire promus au CO soient orientés **dès la 7ème dans trois sections distinctes** (niveaux d'exigence différents). Ces sections peuvent comporter **plusieurs voies**.
- 4) Chaque section a **des branches principales spécifiques (et donc des épreuves communes spécifiques), des plans d'études spécifiques, des dotations horaires propres et des intervenants différents**.
- 5) Le CO doit rester **un lieu d'orientation**. Pour toutes les sections, **la promotion est fixée à 4** pour la moyenne générale et la moyenne de chacune des branches principales. Un changement vers une section plus exigeante est toujours possible. Celui-ci implique **un contrat** entre les différents intervenants (école, parents, élève) et un investissement en temps et en effort.
- 8) Un plan de carrière pour tous les enseignants doit être mis en place.
- 9) Il faut bien séparer les fonctions très différentes de psychologues et de spécialistes en orientation.

Commission CO de l'ARLE
janvier 2008

Tuteurs au Femme ;
plan de carrière ;
manuel

Former sans exclure Manifeste 2005 – Genève



Une vérité qui dérange ? (bis)

Annexe à l'analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation¹
Comité de Former sans exclure | Janvier 2008

Pour examiner les deux initiatives concurrentes sur l'avenir du cycle d'orientation, la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil a auditionné :

- les initiants,
- le Président du Département,
- la Direction générale du Cycle d'orientation,
- les associations de directeurs, d'enseignants et de parents.

Tous ont avancé des affirmations sur l'efficacité et l'équité – réelle ou supposée – de chaque option. Tous ont défendu – c'est naturel – une opinion.

Et dans les faits ? Que disent les statistiques, les travaux scientifiques, les enquêtes internationales, bref, la recherche en éducation ? Montrent-ils qui a objectivement raison ? Peuvent-ils documenter nos discussions ? Fonder nos décisions ? On ne le sait pas : les chercheurs n'ont pas été reçus par la Commission.

Il existe pourtant, à Genève, deux institutions majeures, réputées à l'étranger pour l'excellence de leurs travaux :

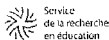
- le Service de la recherche en éducation,
- la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

L'Etat dépense des millions pour financer leurs activités : comment comprendre qu'il se prive – lorsqu'il en aurait précisément l'utilité – de les consulter ? Avons-nous peur d'entendre, dans ce domaine comme dans l'exemple fameux du réchauffement climatique, « une vérité qui dérange » ?

Faute de mieux, on trouvera au verso deux extraits de textes publiés en 2007. Ils font référence à plusieurs décennies de recherche et renvoient à des études plus détaillées disponibles aux deux adresses suivantes :

- www.geneve.ch/sred/
- www.unige.ch/fapse

Si les membres de la Commission veulent légiférer en connaissance de cause, pourquoi n'exploitent-ils pas des (re)sources à la fois si proches et si bien informées ?



Service
de la recherche
en éducation

« [PISA] brise un des mythes les plus persistants – et les plus faux – de la politique de la formation en Suisse (et ailleurs) : le mythe que promouvoir les faibles, c'est enlever quelque chose aux forts. Ce mythe continue à dominer la politique de l'éducation en Suisse : il se manifeste dans des systèmes de formation sélectifs, ségrégatifs, avec des unités d'enseignement (classes, filières) dites homogènes, mais ayant de facto comme effet l'apartheid scolaire et social. La faiblesse, en Suisse, c'est toujours la faute des faibles. Maintenant que le message est là, clair et précis, est-ce qu'il est entendu ? Personnellement, je suis de l'avis que le message est l'un des plus importants de PISA – et le moins entendu en Suisse. En Suisse, on préfère interpréter les résultats de PISA du point de vue religieux. Je ne plaisante pas : une des interprétations d'une récente comparaison intercantonale des résultats de PISA 2003 était que les cantons catholiques faisaient mieux que les autres. Face à ce niveau du débat de politique de la formation, on est tenté de faire deux hypothèses : 1. la politique de la formation montre une immunité remarquable vis-à-vis des résultats que la recherche lui propose. Dans ce cas, on peut arrêter de dépenser beaucoup d'argent pour produire des résultats inutilisés ; 2. la mauvaise volonté de certains milieux. Parfois je suis tenté de favoriser la deuxième hypothèse. Par exemple, quand je regarde tous ces rapports enterrés dans les archives de la CDIP, des rapports qui parlent et qui plaident pour une école intégrative, équitable, non-sélective pour tous et toutes, de la première classe du primaire jusqu'à la fin du secondaire supérieur. Le savoir, les conclusions sont toutes là : il ne faudrait que les sortir des tiroirs et finalement les mettre en oeuvre. »

Meyer, T. (2007). Efficacité et équité. In *L'équité dans l'enseignement obligatoire. Table ronde autour de Norberto Bottani*. Genève : Service de la recherche en éducation. Accès : <http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2007/EquiteEnsO.pdf>

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

« Le caractère faiblement discriminatoire des organisations scolaires tient notamment à une de leurs caractéristiques les plus distinctives : la fonction distributive de l'école est clairement cantonnée dans les niveaux supérieurs du cursus. Dans ces pays, une distinction nette est établie entre l'école de base et une école de spécialisation. Pendant neuf ans (c'est-à-dire de 7 à 16 ans), les enfants sont accueillis dans une structure unique où ils reçoivent tous les mêmes cours de base. Tous doivent maîtriser un éventail défini de compétences essentielles. Les mécanismes de sélection y sont combattus avec vigueur. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le redoublement y est aboli. Dans cette école où l'on vise la réussite de tous, les élèves en difficulté peuvent bénéficier de dispositifs d'accompagnement pédagogique qui s'inscrivent dans des structures souples de fonctionnement. Entre 15 et 16 ans, le processus d'orientation des élèves se met en place. Ceux-ci se soumettent à une série de tests et rencontrent à plusieurs reprises des conseillers d'orientation. Des contacts avec le monde professionnel sont organisés. Bref, le processus de choix des élèves est encadré et piloté. Là où on a opté pour une école de base non sélective, l'efficacité et l'équité sont au rendez-vous. Alors pourquoi persévérer dans une pratique que d'autres ont abandonnée et ceci sans engendrer la baisse de niveau tant redoutée par quelques Cassandres contemporains ? »

Crahay, M. (2007). L'école peut-elle se concevoir sans échec ? In *Educateur*, 2. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PP/MC/PMarcel.htm>

¹ « Orienter quand il le faut » (version courte) et « Un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom » (version longue). Ces deux textes sont disponibles à l'adresse www.former-sans-exclure.org

Former sans exclure

Manifeste 2005 – Genève

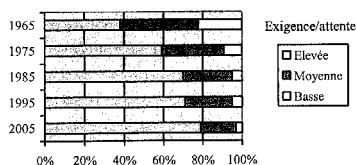


Orienter quand il le faut

Analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation¹
Comité de Former sans exclure | Janvier 2008

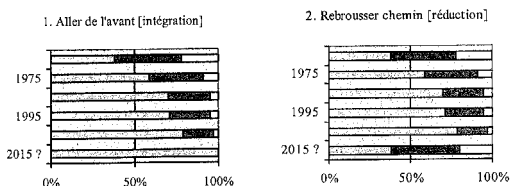
Les faits : une lente évolution

Les chiffres du Service de la recherche en éducation montrent une évolution régulière, à Genève, vers le regroupement de tous les élèves dans une seule et même structure d'enseignement.



Le dilemme : aller de l'avant ou rebrousser chemin ?

Devant ce phénomène, deux réactions sont possibles : 1. prendre acte de l'hétérogénéité croissante des classes à attentes élevées, et y intégrer les 20% d'élèves exclus (option « aller de l'avant ») ; 2. réduire sévèrement les attentes, et revenir à la situation de 1965 où seuls 35 à 40% des élèves entraient dans la filière littéraire-scientifique (option « rebrousser chemin »). On voit ces mouvements symétriques dans les deux graphiques suivants :



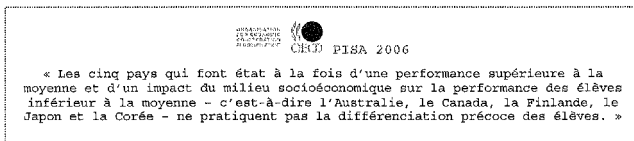
La dispute : « vous nivelez [par le bas] ! »

Le débat public est confus, car les tenants de chaque option accusent l'autre de « niveler par le bas ». On entend le plus souvent que regrouper les élèves forts et les faibles va freiner les premiers et submerger les seconds : les performances de tous en souffriraient (raisonnement des « naufragés à sacrifier »). Mais les graphiques montrent que l'on peut parfaitement inverser le raisonnement : réduire les attentes pour 2/3 des élèves provoque dans ce cas le découragement et l'exclusion des plus faibles, qui ne profitent plus de l'aspiration des plus forts (raisonnement du « peloton de cyclistes », où aucun mal classé ne retarde les premiers).

Oublions les procès d'intention, et admettons que tout le monde veut élever le niveau, en particulier celui des élèves qui sortent de l'école obligatoire sans savoir lire, écrire et compter avec facilité. Comment savoir qui a raison : les partisans ou les adversaires de l'intégration ?

L'arbitrage ? Une tendance lourde, aucune exception

Le débat sur l'école et son efficacité est largement alimenté par les enquêtes internationales qui comparent et classent les systèmes éducatifs. Que disent ces enquêtes ? *Que plus la sélection est précoce – et où que l'on soit – moins les résultats sont bons :*



On ne connaît pas d'exception : le *tronc commun d'école obligatoire* n'est pas suffisant, mais il est partout *nécessaire* pour améliorer la qualité et l'équité de l'éducation.² C'est lui qui offre le plus de temps pour progresser, croire en ses chances, acquérir les savoirs et les compétences de base nécessaires pour bien s'orienter. C'est lui qui évite d'éliminer trop vite les élèves les plus méritants, ceux que l'on dit 'défavorisés' mais qui atteignent *in fine* les objectifs du programme à force de travail et de volonté.

La conclusion qui s'impose : orienter quand il le faut

Le contreprojet fait erreur lorsqu'il affirme que les structures sont sans importance : elles sont au contraire la condition *sine qua non* d'une pédagogie ambitieuse, qui intègre tous les élèves dans les mêmes classes (et des groupes de besoin modulables) pour tous les tirer vers le haut.

Le problème de l'orientation est sérieux. Il demande une prise en charge résolue, un engagement politique sans faille, des moyens pédagogique et financiers importants (pourquoi pas les 32 millions promis) : mais s'il faut mieux prendre en charge les élèves aux 9^e et 10^e degrés, *faisons-le à ce niveau* : ne demandons pas à l'école primaire de tripler le nombre d'échecs pour que l'essentiel des adolescents voient ensuite les attentes de l'école baisser, au moment même où ils ont le plus besoin d'être stimulés.

Quoi qu'il en dise, le contreprojet se fonde sur trois illusions :

1. Il n'est *pas novateur*, mais nous ramène à la situation de 1970.
2. Il n'est *pas de qualité*, mais contraire aux principes objectifs d'une école juste et efficace.
3. Il n'est *pas cohérent*, mais cache une régression derrière l'éloge de la démocratisation.

Il devrait être abandonné et remplacé par une loi, certes consensuelle, mais objectivement pertinente. Pas un compromis tourné dans la mauvaise direction, et refusant de dire son nom.

¹ Ce texte en reprend et synthétise un autre, plus complet : « Un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom ». Les deux sont disponibles à l'adresse www.former-sans-exclure.org

² L'Allemagne, dernier contre-exemple majeur, change aussi son fusil d'épaule : Andrea Ypsilanti, récente sensation des élections en Hesse, « a centré sa campagne sur les thèmes qui travaillent les électeurs depuis des mois, l'école au premier plan. Elle propose de multiplier les 'collèges uniques', dans lesquels les élèves seront sélectionnés en 10^e classe et non plus dès la 5^e, entre huit et dix ans. Sa proposition fait un tabac. » Tribune de Genève, 26 janvier 2008.

Former sans exclure

Manifeste 2005 – Genève



Deux malentendus

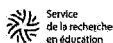
Annexe à l'analyse du projet de loi 10176 sur l'avenir du cycle d'orientation¹
Comité de Former sans exclure | Janvier 2008

La « 7^e hétérogène » : trop ou pas assez d'intégration ?

Genève a vécu presque 40 ans avec deux systèmes différents : des filières hermétiques dès la 7^e pour l'essentiel des cycles ; un système de niveaux et d'options pour trois d'entre eux. Les recherches ont montré que les écarts de résultats entre ces deux modèles étaient négligeables, d'où la volonté du Département de revenir à un modèle unifié.

Oui, mais lequel ? Les chercheurs qui ont mené les enquêtes comparatives concluent que la réforme de la 7^e est possible, qu'elle fait sans doute un pas dans la bonne direction, mais restera insuffisante si l'on ne change rien au reste des études : organisation du travail dans les établissements ; implication des maîtres dans la réforme ; formation pédagogique orientée vers la prise en charge différenciée des difficultés ; tronc commun d'école obligatoire.

Ce que prouve en somme l'expérience des 40 dernières années, c'est qu'une demi-mesure ne pourra jamais rivaliser avec les pays qui ont tranché.



Service
de la recherche
en éducation

L'expérience de longue haleine réalisée dans trois collèges dès les années 70 a démontré la faisabilité de la réforme du 7^e degré. Les contrôles portant sur la réussite des élèves, sur leur orientation et sur leur évolution après le CO ont montré dans les collèges concernés une progression et des résultats comparables à ceux attestés dans les collèges à sections. (...) **Le projet de tronc commun s'est achevé jusqu'à présent moins au problème des classes hétérogènes en 7^e qu'à la question de la structure qui doit lui faire suite.** Il est logique de se demander à quel type d'orientation un tel tronc commun prépare et dans quelle perspective structurelle d'ensemble il se situe. (...) La gestion de l'hétérogénéité implique une bonne préparation pédagogique des enseignants quant aux méthodes ou techniques de différenciation interne. (...)

Pour faire avancer les problèmes et éviter de revenir sans cesse sur les mêmes questions, l'histoire du cycle d'orientation a montré qu'il a **manqué une stratégie de rénovation négociée entre les partenaires concernés.** (...) Dans l'histoire, il s'est avéré chaque fois délicat pour l'une ou l'autre des instances de l'école d'apparaître comme promotrice d'une rénovation : elle s'est vu automatiquement réclamer par ses partenaires un certain nombre de justifications, de garanties ou de compensations. Ce processus, assez habituel dans le fonctionnement d'une organisation comme l'école, tend à freiner la dynamique des réformes, en particulier quand il s'agit de modifications structurelles.

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

Tous à l'Université, ou tous mieux formés ?

Militer pour une école obligatoire intégrant tous les élèves, est-ce rêver de tous les faire entrer à l'Université ? Ce n'est pas ce qui se passe dans les pays les plus avancés, ceux qui organisent l'orientation au 10^e degré : tests, examens, stages, conseils personnalisés permettent à ce stade – *et à ce stade seulement* – de répartir les jeunes de 16 ans dans les filières professionnelles ou académiques qui les prépareront tous à un métier qualifié.

La différence, ce n'est pas que les Suédois font tous un doctorat à 25 ans : **ils sont tous mieux formés à 16 ans**, surtout les apprentis, ceux qui choisissent des filières techniques ou manuelles exigeant de plus en plus de savoirs de haut niveau : mathématiques, langues, sciences et technologies, capacité de communiquer, de coopérer, de conduire et réaliser des projets, etc.

Les études PISA n'ont pas défrayé la chronique parce qu'elles dénonçaient la faiblesse de nos Universités : elles ont montré que **20% des élèves genevois sont en grande difficulté**, ont de la peine à comprendre un texte simple, à faire un calcul de proportions, à écrire un courrier. Ce sont ces élèves-là qui inclinent la moyenne vers le bas. Ce sont eux qui doivent d'abord être stimulés : les placer le plus vite possible dans la filière la moins exigeante possible est contraire à leur intérêt et les incite objectivement à ne plus croire en leur avenir et leurs capacités. Ce sont les patrons des PME qui doivent ensuite recoller – et à quel prix – les pots cassés.

Si nous n'inversons pas cette spirale de l'exclusion, que titrera, en mars 2025, le magazine *Bilan* ?



Bilan, n°178, mars 2005

¹ « Orienter quand il le faut » (version courte) et « Un pas dans la mauvaise direction, et qui ne dit pas son nom » (version longue). Ces deux textes sont disponibles à l'adresse www.former-sans-exclure.org

ANNEXE 9

Document de synthèse à l'attention de la Commission de l'Enseignement du Grand Conseil (v5.2.2008)

Le contre-projet pose différents problèmes:

1. la présélection à la sortie de 6^e :
 - les notes sont prises en compte à l'unité, c'est beaucoup trop imprécis
 - cette présélection intervient trop tôt, elle est donc en désaccord avec un des buts du C.O. qui est d'orienter
2. les passerelles: si dans la théorie le principe de passerelles devrait permettre le passage d'un élève d'un niveau à un autre, de préférence vers un niveau supérieur, il semble plus que difficile d'imaginer concrètement la réalisation du concept.
3. Latin: même si le principe de culture latine est intéressant, et d'un certain point de vue positif, il n'en ressort pas moins que pour certains (ceux qui ont déjà de grosses difficultés) cela sera perçu très négativement, et pour d'autres (ceux qui sont très intéressés par cette option), de par la disparition de la filière "Latine", cela représentera un manque qu'il sera difficile de combler. Un problème majeur est: comment amener les enfants au même niveau de latin en deux ans au lieu de trois? Il semble peu probable que le P.O. abaisse ses exigences.

Questions:

Au point 1., ne sont pour l'instant prises en considération que les notes de mathématique, français I et français II. En fonction des exigences inter cantonales en terme de langues, l'allemand ou l'anglais seront-ils pris en compte? Cela remet fortement en question les méthodes d'enseignement à l'école primaire au niveau des langues. Aujourd'hui, les enfants ne sont de loin pas tous égaux quant à cet enseignement reçu, non pas par la faute des enseignants, mais par manque de cohérence quant à la mise en place des réformes (formation des enseignants entre autres).

De plus il est spécialement lourd pour un enseignant seul (EP) de porter le poids de cette pré orientation.

Position:

Le C.O. doit garder sa vocation de "Cycle d'orientation". Le contre-projet, en effectuant une présélection à la fin du primaire, est en contradiction avec cette vocation et de manière aggravée de par ce qui est exposé plus haut.

Il est donc important que des filières apparaissent dès la 8^e et que des moyens d'enseignement soient mis en place pour aider les élèves en difficulté scolaire, ceci afin de les mener au mieux de leurs capacités. Mais il est fondamental de s'occuper en parallèle du fond et pas uniquement de la forme.

Il persiste aussi une incohérence en terme d'évaluation: la moyenne à l'E.P. et au P.O. est à 4, au C.O. elle est à 3.5, pourquoi ne pas la passer à 4?

Jean-François Marti

Vice-président - FAPECO

**Association UAPG-CGAS
pour la Formation Professionnelle**

Genève, le 5 février 2008

République et canton de Genève
Grand-Conseil

Aux membres de la Commission de
l'Enseignement et Education

**Concerne : Synthèse en vue de l'audition mercredi 6 février 2008 à 18h10
PL 10176 modifiant la loi sur l'instruction publique (Contreprojet à l'IN134)**

L'Association UAPG-CGAS pour la Formation Professionnelle est constituée paritairement de représentants des milieux syndicaux et patronaux et se réunit autant qu'elle le souhaite pour débattre et traiter de tous sujets et projets en lien avec la Formation Professionnelle et Continue.

En ce sens elle représente paritairement les milieux professionnels toutes branches et secteurs confondus. La présidence et la vice-présidence sont alternées chaque année entre représentant syndicaux et patronaux.

L'association UAPG-CGAS participe et suit également l'ensemble des travaux du CCI (Conseil Central Interprofessionnel) et a collaboré à la mise en œuvre des 2 nouvelles lois sur la formation professionnelle et sur l'information et l'orientation professionnelle. Les principes d'organisation des cours inter-entreprises et de surveillance de l'apprentissage sont notamment des thèmes sur lesquels elle travaille en étroite collaboration avec l'OFPC.

Au titre du Projet de loi sus mentionné, nous souhaitons relayer quelques remarques qui nous paraissent utiles d'amener à votre attention.

Les milieux professionnels ont été particulièrement attentifs aux récentes mutations liées à la réorganisation de la formation professionnelle, et également à celle de l'enseignement primaire. Ils le sont d'autant plus dans le cadre du PL10176 qui nous est soumis puisque celui-ci traite d'un nouveau projet pour le CO, lequel conditionne directement l'accès au secondaire II et à la formation professionnelle.

Le monde professionnel a constaté que le niveau de compétences des candidats à la formation professionnelle laissait apparaître de très fortes lacunes à la sortie du CO depuis plusieurs années. Ces constats ont également été relevés par plusieurs études (PISA, SRED). Les conséquences sont graves en ce sens qu'elles démotivent les entreprises formatrices, augmentent l'âge moyen d'entrée en apprentissage et contribuent à un taux d'échec supérieur à la moyenne aux examens de CFC.

Il n'appartient pas aux milieux professionnels de se prononcer sur la méthode pédagogique, en revanche, s'agissant de la nouvelle structure et fonctionnement du cycle d'orientation, nous pensons que les 6 principes fondateurs du contreprojet témoignent des mêmes préoccupations.

Nous saluons par ailleurs, le 6^{ème} objectif (last but not least!) : « **valoriser la formation professionnelle** ».

Sur ce point, nous exprimons quelques inquiétudes quant à la dénomination AM « Arts et Métiers » pour identifier la section à « *exigences de base* ».

S'il paraît légitime de prévoir une section propre aux élèves nécessitant un enseignement visant des objectifs moins élevés, il nous paraît regrettable de stigmatiser d'emblée la relation « élèves faibles = Arts et Métiers » à l'heure où tout l'accent de la promotion professionnelle repose précisément sur l'ouverture de ces nobles filières à l'ensemble des élèves issus du CO.

Sans remettre en cause le principe et l'intérêt de 3 sections à niveaux d'exigences différenciées en 8^{ème} et 9^{ème}, nous estimons que **les filières du secondaire II et de formation professionnelle « Arts et Métiers » doivent conserver une attraction équivalente et positive quel que soit le niveau d'exigences** atteint par les élèves issus du CO et non pas prioritairement destinées aux niveaux d'exigences de base.

Une adaptation dans le sens susmentionné ne devrait par ailleurs pas aller à l'encontre du 5^{ème} objectif que nous saluons également : « **définir clairement les débouchés** menant à une certification de l'enseignement secondaire II, dont les voies de formation professionnelles duales ou plein-temps ». Il convient à cet égard de rappeler que les filières de formation professionnelle, et notamment « Arts et Métiers », permettent aussi désormais l'accès à la **Maturité professionnelle**.

Hormis cette remarque qui nous paraît aller à l'encontre du 6^{ème} objectif, nous exprimons dans l'ensemble un accueil positif à la structure proposée et soutenons particulièrement les points suivants :

- **Suivi adapté et spécifique pour les élèves en difficulté** : en vue de leur permettre d'intégrer un niveau d'exigences de base, en lien avec un projet professionnel ;
- **Evaluation certificative régulière** (notes et moyenne générale) : épreuves communes cantonales et intercantionales / HarmoS et standards nationaux de formation ; Ces aspects nous paraissent contribuer positivement à la détection continue de retards et/ou lacunes éventuels. De même, l'aspect certificatif en référence à des standards régionaux nous semble fondamental dans une société de plus en plus mobile géographiquement ;
- **Orientation continue et passerelles** : la notion de « redoublement promotionnel » paraît très motivante / Attention toutefois à la possibilité offerte de passerelle supérieure dans une section « moins exigeante » ;
- **Orientation professionnelle** : veiller à intégrer les milieux professionnels et ne pas restreindre cette mission uniquement à des seuls psychologues ;
- **Transition entre CO et secondaire II** : veiller à promouvoir la formation professionnelle et ce, équitablement sur l'ensemble des sections.

En conclusion, nous formulons des espoirs concrets pour que cette réforme aboutisse aux objectifs qu'elle s'est définis.

Nous comptons notamment sur une structure qui réduise le nombre encore très important d'échecs liés à une mauvaise orientation ou à une détection trop tardive des lacunes scolaires de base.

Les enjeux économiques et sociaux sont importants pour le bon équilibre de notre société et pour les nombreux secteurs professionnels qui ont des emplois à pourvoir dès le niveau CFC (rappelons que le taux d'employabilité des diplômés CFC est supérieur à 95% !).

Nous vous remercions par avance de votre intérêt et vous prions de croire, Mesdames et Messieurs, à l'assurance de nos respectueuses salutations.

Nicolas Aune

Président de l' Association UAPG-CGAS pour la formation professionnelle



NOTE INTERNE

13 février 2008

Synthèse : Documents publiés par le SRED concernant l'organisation du CO (2000-07)

2006 - *Que pensent les élèves des CO de Vernier de leur école ? Perceptions comparées des futurs décrocheurs scolaires et de l'ensemble des élèves. Enquête dans deux établissements de la commune de Vernier.* Jean-Marc JAEGGI. Décembre 2006, 33 p.

2006 - *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation.* François RASTOLDO, Annick EVRARD, Claude KAISER. Mai 2006, 48 p.

2005 - *Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du Cycle d'orientation.* Clairette DAVAUD, Dagmar HEXEL, Dominique GROS. Septembre 2005, 46 p.

2005 - *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves - Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par les directions de collèges.* François RASTOLDO, Claude KAISER, Roberta ALLIATA, coll. Annick EVRARD, François DUCREY. Juillet 2005, 58 p.

2004 - *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I : Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I.* François RASTOLDO, Annick EVRARD. Septembre 2004, 47 p.

2004 - *Les dispositifs relais au Cycle d'orientation. Des mesures prises à l'intention des élèves en grandes difficultés dans quatre collèges du canton de Genève. Étude descriptive.* Dominique GROS, Jacqueline LURIN, Michel PILLET, coll. Verena JENDOUBI, Laila ACHKAR DE GOTTRAU. Juin 2004, 99 p.

2004 - *Cahier No 10 : Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois.* Daniel BAIN, Dagmar HEXEL, François RASTOLDO. Février 2004, 173 p.

2002 - *Un rapport de recherche avant une votation. What the papers say. Douze mois qui régleront (provisoirement) le sort de l'hétérogénéité au Cycle d'orientation.* Clairette DAVAUD, Dagmar HEXEL. Janvier 2002, 25 p.

2000 - *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence.* Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Décembre 2000, 199 p.

2000 - *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 1. Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche.* Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Décembre 2000, 57 p.

2000 - *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches.* Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Février 2000, 82 p.

Liste plus détaillée, avec des résumés ou extraits et les liens vers le document en pdf

► Un Cahier du SRED :

2004 - No 10 : *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois.* Daniel BAIN, Dagmar HEXEL, François RASTOLDO. Février 2004, 173 p.

Table des matières : <http://www.geneve.ch/sred/publications/cahiers/10Chronique/TM10.pdf>

4^e de couv. Dans l'école genevoise comme dans d'autres systèmes scolaires en Suisse, une question a traversé pratiquement tout le XX^e siècle : quelle doit être l'organisation du premier cycle secondaire (degrés 7 à 9) et plus particulièrement celle de sa première année (7^e) ? La proposition d'une école unique comportant à son début un tronc commun organisé en classes hétérogènes est présentée en 1927 déjà par le socialiste André Oltramare, chef du Département de l'instruction publique. Cette idée – et notamment celle d'une 7^e indifférenciée – est reprise et discutée dans les décennies qui suivent, mais c'est en 1960 qu'elle prend véritablement corps sous la forme d'un projet de Cycle d'orientation, mis en œuvre par un autre socialiste, André Chavanne, en 1962.

Le présent cahier fait la chronique des avatars de ce projet et de sa réalisation sous différentes formes de 1960 à 1999. Il se centre plus particulièrement sur le débat autour du tronc commun et des classes hétérogènes en 7^e, en analysant les arguments – pour ou contre – des différentes parties concernées dans l'institution scolaire et autour d'elle. Il traite également de thèmes qui sont liés à ce débat : structures, orientation-sélection, différenciation externe (filières) et interne (assistance pédagogique, enseignement individualisé ou différencié) ; socialisation, démocratisation des études ; gestion des aptitudes, de l'enseignement-apprentissage ; rôle des différents acteurs dans l'évolution de l'institution.

Cette chronique a été rédigée par trois chercheurs, à la fois témoins et acteurs de l'histoire qu'ils décrivent et commentent. Ils appuient leurs analyses sur divers documents produits par l'institution scolaire pour se décrire, se raconter ou se justifier, pour réguler son fonctionnement, pour préparer ou évaluer ses réformes. Ce travail a pour ambition de mettre en évidence les divers aspects et facettes d'un problème qui reste d'actualité dans bien des systèmes scolaires ; de mieux saisir les enjeux et les arguments d'un débat sur l'organisation de l'école qui va certainement se poursuivre ; d'aider à situer les futurs projets de rénovation dans une dynamique qui s'est amorcée au début du siècle précédent déjà.

► Huit rapports de recherche (brochures A4) :

2006 - La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation. François RASTOLDO, Annick EVRARD, Claude KAISER. Mai 2006, 48 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/NouvOrgCO-3.pdf>

Résumé Rapport III. L'objet de cette recherche est de saisir les modifications des parcours de formation des élèves suite à la réorganisation du Cycle d'orientation (décrite ci-après). Dans la mesure où ce troisième volet s'attache plus spécifiquement à la transition du secondaire I au début des formations postobligatoires, il commente aussi les transformations récentes des filières de formation secondaire II et leurs conditions d'accès. Il s'agit principalement de la réorganisation de la formation commerciale, de la création des compléments de formation et de l'instauration de conditions d'admission identiques pour les diplômés de culture générale et de commerce, ainsi que pour les maturités gymnasiale et professionnelle.

2005 - La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves - Transitions entre les degrés 6 et 9 vus par les directions de collèges. François RASTOLDO, Claude KAISER, Roberta ALLIATA, coll. Annick EVRARD, François DUCREY. Juillet 2005, 58 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2005/NouvOrgCO-II.pdf>

Résumé Rapport II. Globalement, les analyses des parcours d'élèves dans la nouvelle structure du Cycle d'orientation (le premier rapport) et celles concernant les attitudes et opinions de différents acteurs de cette école (ce deuxième rapport) montrent un fonctionnement du processus d'orientation-sélection ainsi qu'une perception de ce dernier assez semblables à ce qui se passait avant la réorganisation de l'école.

2004 - La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I : Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I. François RASTOLDO, Annick EVRARD. Septembre 2004, 47 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2004/NouvOrgCO-I.pdf>

Résumé Rapport I, Conclusions.

Le nouveau système est-il plus ou moins sélectif que l'ancien ?

Globalement, le processus d'orientation-sélection est semblable à celui qui prévalait avant la réorganisation du CO. Les quelques différences visibles sont de deux ordres. Tout d'abord, il s'agit de la poursuite de tendances observées depuis plusieurs années comme la moindre sélection à l'entrée en 7^e. D'autre part, il s'agit de différences de faible ampleur qui n'affectent pas la globalité des transitions comme la diminution du passage de 7^e BC en 8^e A et la très légère augmentation du passage de 8^e B en 9^e A (qui concerne moins d'un élève sur 100). En raison de cette légère diminution des parcours promotionnels, le CO pourrait être perçu comme une école plus sélective qu'auparavant par les élèves entrant en 7^e BC.

Les redoublements ont-ils été modifiés ?

Le recul manque pour une appréciation définitive. Cependant, les redoublements semblent avoir été un peu moins nombreux depuis l'adoption de la réforme du Cycle d'orientation, particulièrement en fin de 8^e année. A l'inverse, les élèves non promus de 9^e B, particulièrement s'ils ont un profil « normal/normal », semblent, pour cette première volée, davantage choisir le redoublement, mais la différence reste faible et demande à être confirmée. En fin de 9^e ce sont, comme auparavant, les élèves non promus du regroupement A qui choisissent le plus souvent de refaire une année au Cycle d'orientation, probablement pour préserver toutes les possibilités d'orientation au secondaire II.

Observe-t-on des liens spécifiques entre choix d'options et niveaux des élèves ?

Clairement, les choix d'options ne se font pas indépendamment du niveau des élèves. Pour le regroupement A, on constate que les choix des options structurent les orientations à peu près de la même manière que le faisaient les sections latine, scientifique et moderne. En d'autres termes, et par rapport aux orientations, les élèves choisissent l'option latin pour les mêmes raisons qu'ils choisissaient auparavant la section latine ; de même, l'option arts structure les orientations à peu près comme le faisait la section moderne. Pour les regroupements B, on constate au 9^e degré que les élèves ayant un ou deux niveaux « fort » choisissent plus souvent l'option sciences, alors que les autres optent plus souvent pour l'option arts. On observe donc nettement une dépendance entre le niveau scolaire et l'option choisie ou, autrement dit, les options ne sont pas vues comme équivalentes par les élèves.

Les classes de 8^e B, et dans une moindre mesure celles de 9^e B, ne mettent-elles pas ensemble des élèves aux profils trop hétérogènes ?

Sans entrer dans les détails des compétences des élèves, il s'avère clairement que la 8^e B regroupe des profils d'élèves très différents. Certains sont issus du regroupement A et d'autres étaient en 7^e non promus du regroupement C. Cette hétérogénéité existait déjà en partie dans l'ancienne structure, mais avec deux distinctions supplémentaires : une section pratique en 8^e et des niveaux en allemand et en mathématique en 8^e générale. On assiste donc bien à une hétérogénéisation de la 8^e B qui est assez fortement contrastée selon les collèges. Pour le 9^e degré, le constat d'hétérogénéité est aussi valable, cependant deux mesures le modèrent un peu : d'une part, des niveaux en allemand et en mathématique subsistent (même si ces niveaux sont moins nombreux qu'auparavant) et l'orientation vers les classes-ateliers est devenue plus fréquente. Relevons cependant que les élèves de 9^e avec deux niveaux forts sont le plus souvent des anciens élèves de regroupement A et plus rarement des élèves du regroupement B qui utilisent ces niveaux comme tremplin promotionnel.

Les transitions vers le secondaire II ont-elles été modifiées ?

Globalement, on retrouve les grandes orientations qui organisent le passage au secondaire II, à savoir une forte attirance des élèves vers la formation gymnasiale, des orientations en légère mais constante hausse vers les filières professionnelles lorsqu'elles se déroulent en école, une marginalisation constante du lien entre le secondaire I et l'apprentissage dual, et une population grandissante d'élèves en difficultés scolaires qui, n'ayant pas accès aux formations en école en raison de leurs notes et ne trouvant pas de place d'apprentissage, se dirigent vers des solutions transitoires (compléments de formation ou préapprentissage). Les modifications des filières du secondaire II (particulièrement celles affectant l'Ecole de culture générale) ont rendu cette dernière orientation plus visible, mais ce phénomène n'est pas particulièrement nouveau (même s'il devient de plus en plus crucial pour ces élèves). En termes de transitions, il faut encore relever la situation particulière et paradoxale des élèves promus de 9^e B avec un profil « normal/normal » qui, bien que promus à l'issue du secondaire I, n'ont dans les faits que peu de possibilités de rejoindre au secondaire II le premier degré d'une filière de formation certifiante. Finalement, la nouvelle organisation du Cycle d'orientation ne péjore pas les orientations des élèves vers le secondaire II mais, pour les élèves qui abordaient cette période de transition dans des conditions précaires, le problème reste entier.

Résumé global pour les 3 rapports « la nouvelle organisation du Cycle d'orientation » :

Très succinctement et pour les éléments qui concernent particulièrement cette étude, les transformations ont conduit à supprimer les sections qui organisaient le Cycle d'orientation. Auparavant les élèves étaient orientés dans des sections distinctes : Latine, Scientifique et Moderne (apprentissage de l'anglais) pour celles à exigences scolaires étendues ; Générale et Pratique pour celles à exigences scolaires élémentaires. La section Moderne n'apparaissait qu'aux 8^e et 9^e degrés, la section pratique qu'aux 7^e et 8^e degrés (ces élèves étaient orientés ensuite vers la section Générale) et la section Générale était dotée dès le 8^e degré de niveaux pour l'allemand et les mathématiques. Actuellement le secondaire I est organisé en regroupements différenciés, assortis d'options : regroupement A pour le regroupement à exigences scolaires étendues comprenant les options Latin, Sciences ou Arts (dès la 8^e), et regroupements B et (pour la 7^e uniquement) C, à exigences scolaires moindres avec les options Sciences et Arts (dès la 8^e). Les options représentent entre 3 et 5 heures hebdomadaires de cours, selon l'option et le degré, le reste des cours est dispensé en classes de regroupement A, B ou C avec la même

grille horaire pour tous. L'anglais, qui était un enseignement spécifique de la section Moderne, a été généralisé pour tous. Par ailleurs, trois établissements connaissent une structure différente, constituée d'un 7^e degré hétérogène, un 8^e et un 9^e degrés hétérogènes sauf en allemand et en mathématiques, où existent des niveaux et avec des choix d'options. Cette structure est restée la même, excepté les choix d'options qui sont identiques à la structure par regroupements (Latin, Sciences et Arts).

2005 - Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du Cycle d'orientation. Clairette DAVAUD, Dagmar HEXEL, Dominique GROS. Septembre 2005, 46 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2005/ClimatEtablissement.pdf>

Dans cette recherche, nous avons abordé le climat d'établissement à partir des perceptions des directrices et directeurs du climat relationnel et du climat de travail. Nous avons postulé que les différences entre établissements sur le plan socioculturel, contextuel et organisationnel se traduiraient par des préoccupations distinctes des directions et par des mesures différentes pour créer ou maintenir un climat favorable. Or les résultats de notre enquête ne vont pas clairement dans ce sens.

D'une part, les différences de préoccupations des directrices et directeurs s'expriment en termes de nuances ; d'autre part, l'adaptation au contexte ne donne pas lieu à des actions spectaculaires, elle se niche dans la gestion du quotidien, elle apparaît dans les détails. Par exemple, un collège plutôt favorisé met sur pied un projet théâtral, alors qu'un établissement moins favorisé privilégie un projet de médiation scolaire par les pairs. Dans les deux cas, il y a conduite d'un projet, mais les différences de composition des populations d'élèves amènent à choisir entre des options qui ne sont sans doute pas neutres dans leur signification.

Les directeurs regrettent de ne pas pouvoir apporter des adaptations plus marquées à leur établissement en fonction de leurs élèves, notamment sur le plan des structures et des programmes. Leur marge de liberté est effectivement réduite par le fait qu'ils sont garants au niveau de leur établissement de l'unité du Cycle d'orientation et de l'équité entre les collèges, en termes d'exigences, de contenus et d'organisation scolaire.

L'action des directrices et directeurs pourrait davantage se marquer dans le domaine pédagogique. Ce *leadership* n'est pourtant pas le plus facile à assurer, notamment parce que les enseignants jouissent d'un large degré d'autonomie professionnelle. Une intervention dans les pratiques enseignantes risquerait fort d'être perçue comme une ingérence, et par conséquent nuirait au bon climat relationnel, qui est à leurs yeux la composante essentielle du climat d'établissement et un préalable à toute action éducative.

C'est précisément dans le champ relationnel que les directrices et directeurs impriment leur marque. De par leur fonction, et dès leur prise de fonction, ils s'identifient à leur établissement, dont ils s'appliquent par ailleurs à donner l'image la plus positive possible. Cette identification est souvent un véritable attachement qui les amène à composer avec certains facteurs sur lesquels ils n'ont guère d'emprise, comme l'architecture et l'environnement de l'établissement, et à protéger ses acteurs. Ce qui est aussi, dans leur position, une manière de se protéger.

2002 - Un rapport de recherche avant une votation. What the papers say. Douze mois qui régleront (provisoirement) le sort de l'hétérogénéité au Cycle d'orientation. Clairette DAVAUD & Dagmar HEXEL. Janvier 2002, 25 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2002/AvantVotation.pdf>

En août 1997, le Parti socialiste dépose un projet de loi qui prévoit une organisation du 7^e degré en classes hétérogènes, sans sections. La Présidente du DIP commande au SRED, en décembre 1997, un rapport sur l'expérience des classes hétérogènes dans les trois bâtiments du CO fonctionnant selon ce modèle et sur l'état de la question dans d'autres pays. Le SRED publiera deux rapports intitulés : le premier *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches* ; le deuxième *Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs*.

Généralement les rapports scientifiques s'adressent à un ensemble restreint de spécialistes et la presse ne leur accorde qu'une attention limitée. Dans le cas de la recherche sur l'hétérogénéité et la différenciation au Cycle d'orientation, rien ne laissait présager au moment où elle s'est mise en place que ses résultats allaient être pris dans le calendrier politique. Parus en partie après les débats parlementaires et le vote sur le projet de loi socialiste, les résultats auraient pu être caducs. Mais avec le lancement d'un référendum, ils sont revenus d'actualité et les rapports du SRED, en particulier le deuxième, vont constituer un élément d'information du grand public. Pendant toute cette période, les rapports ont eu un retentissement inhabituel dans la presse. C'est ce reflet que nous nous sommes proposés d'étudier, à partir de questions telles que : Quels sont les éléments retenus, soulignés ou, au contraire, laissés de côté par la presse ? Que deviennent les nuances généralement introduites dans des rapports scientifiques ? Comment les journaux à orientation différente présentent-ils les mêmes informations ? Les résultats de recherche sont-ils à même d'enrichir le débat politique et public ? Comme la presse s'appuyait également sur les débats au Parlement, la prise en compte des Mémoires du Grand Conseil s'est révélée indispensable, pour mieux saisir aussi le processus de décision politique dans son ensemble.

Nous avons travaillé sur un ensemble d'articles publiés entre février 2000, moment de la parution du premier rapport du SRED, et mars 2001, aboutissement d'un long périple du projet de loi : une votation populaire. Au total, un peu plus de cent articles, commentaires, chroniques, éditoriaux et interviews ont été réunis. Le corpus ainsi constitué est suffisamment solide pour fournir une image fidèle des informations transmises au public dans la presse quotidienne.

2000 - Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence. Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Décembre 2000, 199 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2000/heterogeneite/Enquete.pdf>

En guise de conclusion, peu de différences apparaissent permettant de dire de manière tranchée que les élèves des classes hétérogènes vivent mieux leur école que les autres. Un seul objectif, et non des moindres, paraît atteint : celui de l'orientation et des possibilités que pourrait offrir le système. Dès l'introduction du premier Cycle à niveaux, Bain (1974) soulignait en comparant les deux systèmes que « les différences observées entre les deux types d'école ne sont pas très importantes, ni très systématiquement en faveur de l'une d'elles ».

2000 - Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7^e degré : carrières d'élèves et discours d'acteurs. 1. Synthèse des résultats et résumés des six volets de recherche. Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Décembre 2000, 57 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2000/heterogeneite/Synthese.pdf>

Il est finalement possible de faire quatre lectures de cet ensemble d'opinions. La première consiste à prendre la mesure du désaccord entre la plupart des acteurs familiarisés avec le système de la 7^e hétérogène et une majorité de ceux affiliés au système des sections. En particulier, les enseignants et équipes de direction des collèges à niveaux et options ne souhaitent clairement pas revenir à une forme de différenciation externe globale (sections), alors qu'une majorité des enseignants et des équipes de direction des collèges à sections reste opposée à l'hétérogénéité intégrale en 7^e année, bien que de manière nuancée : une hétérogénéité modulée leur semblerait plus adéquate. Quelle que soit la structure dans laquelle ils travaillent (sections versus classes hétérogènes), enseignants et équipes de direction ont tendance à rejeter l'autre structure, et beaucoup plus nettement dans le cas de ceux qui travaillent dans des classes hétérogènes.

La deuxième lecture s'appuie sur le fait que les enseignants, équipes de direction et parents d'élèves qui vivent l'hétérogénéité en 7^e se révèlent en grande majorité satisfaits d'un tel système. La classe hétérogène semble donc convaincre ceux qui en font l'expérience. De ce point de vue sa généralisation serait alors susceptible d'entraîner une adhésion large des différents acteurs ou partenaires de l'école (d'autant qu'un certain nombre d'entre eux y adhèrent déjà).

La troisième lecture nous incite à penser que la solution à la question de la structure du 7^e degré n'est peut-être ni la généralisation de la 7^e hétérogène ni le *statu quo* des sections, mais une sorte de moyen terme qui combinerait l'hétérogénéité pour la plupart des leçons et des moments de différenciation externe partiels (groupes de besoins par exemple). Une bonne part des acteurs des deux systèmes semble pouvoir se retrouver sur cette définition de structure, qui rappelle les propositions émises par la Direction générale du Cycle d'orientation, en 1995, dans son document des « Lignes de force » présentant un programme d'innovations structurelles et pédagogiques du Cycle d'orientation.

La quatrième lecture consiste à mettre en évidence le fait que les opinions des enseignants et des équipes de direction des collèges à niveaux et options, en faveur de leur système, sont plus radicales voire plus militantes que celles de leurs collègues des collèges à sections. Ils se sentent peut-être davantage concernés par cette problématique. Cela peut être aussi une réaction de type minoritaire : ils ont le souci de faire valoir leur expérience, qu'ils jugent positive. Mais il semble aussi que ces acteurs se réfèrent davantage à une philosophie scolaire basée sur la collaboration, l'intégration et l'entraide entre élèves, le recul du processus d'orientation-sélection et l'égalisation des chances de formation pour tous, philosophie que la classe hétérogène leur permet, à leur avis, de mettre largement en œuvre (c'est particulièrement clair dans les discours des équipes de direction). Ils considèrent alors clairement que tout autre système que la classe hétérogène constituerait un recul par rapport à l'idée qu'ils se font de leur mission d'éducation. En revanche, les enseignants des collèges à sections travaillent dans une structure scolaire dont les justifications (adaptation de l'enseignement, par différenciation externe globale, aux niveaux de compétence des élèves et définition des filières correspondant à des formations ultérieures) ne semblent plus résister à l'observation du fonctionnement actuel des sections (aujourd'hui on observe que les sections sont passablement hétérogènes et que les orientations dans les filières postobligatoires des élèves de différentes sections se recouvrent largement). Ils apparaissent en conséquence collectivement moins sûrs de la bonne structure à adopter et leur position correspond davantage à une certaine prévention contre l'hétérogénéité intégrale (sauf pour un tiers d'entre eux) qu'à un soutien des sections actuelles.

Deux autres éléments semblent influencer, en partie, la vision de la 7^e hétérogène chez les enseignants et les équipes de direction du Cycle d'orientation. Le premier est relatif aux caractéristiques du public scolaire dans les différents établissements. Pour les personnes qui travaillent dans les collèges à sections, les préférences en matière de structure sont modulées en fonction de la zone de recrutement de l'établissement. Plus le collège couvre une zone de recrutement située dans des quartiers comptant une forte proportion d'élèves issus de milieux peu favorisés (qui éprouvent, en moyenne, davantage de difficultés scolaires), plus les conditions de réalisation d'une 7^e hétérogène leur paraissent difficiles à réunir.

Le second élément concerne le mode de généralisation de la 7^e hétérogène : si une majorité d'enseignants souhaite, le cas échéant, qu'elle soit introduite dans tous les établissements selon le même modèle, une importante minorité (surtout dans les collèges à sections) déclare qu'elle devrait se mettre en place dans le cadre de projets d'établissements, donc en tenant compte des particularités et de la dynamique propre à chacun. Ceux qui donnent une préférence à une structure hétérogène modulée par des moments de différenciation externe (par exemple groupes de besoins) revendiquent probablement aussi par ce choix la possibilité de décider dans chaque établissement la forme et l'ampleur des modules de différenciation externe. Les enseignants et les équipes de direction du Cycle d'orientation placent bien cette innovation dans la tension qui a en grande partie régi nombre d'innovations antérieures : tension entre une école unique fonctionnant selon les mêmes modalités et une école composée de dix-sept sous-ensembles (les établissements) qui, dans un cadre commun, ont la possibilité d'organiser partiellement le fonctionnement de l'école selon leurs caractéristiques propres.

2000 - Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches. Groupe de recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation au CO. Février 2000, 82 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2000/heterogeneite/Heterogeneite.pdf>

Éléments en faveur d'un tronc commun en 7e : Le tronc commun : une proposition ancienne et récurrente ; une structure longuement expérimentée ; une structure conséquente avec l'évolution des filières au CO ; une structure correspondant mieux aux objectifs et aux priorités du Cycle d'orientation ; un développement s'inscrivant dans les courants de réformes en Suisse et en Europe ; une structure plus conforme aux exigences de l'équité éducative et assurant une meilleure intégration sociale ; une structure favorisant un enseignement adapté aux différents types d'élèves. **Réserves et obstacles quant à l'institution d'un tronc commun en 7e :** Le flou des concepts ; les déficiences de la stratégie de réforme ; l'articulation entre la 7e et les degrés suivants du Cycle d'orientation ; fonction prioritaire du secondaire I et articulation avec le postobligatoire ; un certain isolement dans le paysage scolaire suisse ; le tronc commun présente certaines limites et ne résout pas certains problèmes ; la nécessité d'une prise de position politique.

► **Autres rapports A4, pas exactement sur l'organisation :**

2006 - Que pensent les élèves des CO de Vernier de leur école ? Perceptions comparées des futurs décrocheurs scolaires et de l'ensemble des élèves. Enquête dans deux établissements de la commune de Vernier. Jean-Marc JAEGGI. Décembre 2006, 33 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/OpinionsElevesCO.pdf>

2004 - Les dispositifs relais au Cycle d'orientation. Des mesures prises à l'intention des élèves en grandes difficultés dans quatre collèges du canton de Genève. Étude descriptive. Dominique GROS, Jacqueline LURIN, Michel PILLET, coll. Verena JENDOUBI, Laïla ACHKAR DE GOTTRAU. Juin 2004, 99 p.

<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2004/DispositifsRelais.pdf>

Narain JAGASIA, Publications SRED

PL 10176 (contre-projet à l'IN 134) – Position de la SPG remise à la commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil lors de l'audition du 20 février 2008

Projet de loi sur le CO : **Nettement insuffisant du point de vue du primaire**

La société pédagogique genevoise (SPG) s'est largement mobilisée pour faire aboutir l'initiative de la Coordination Enseignement « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes » (IN 138). En effet, près de la moitié des signatures proviennent du primaire. Notre ordre d'enseignement a montré ainsi sa combativité à faire échouer l'initiative du réseau école et laïcité (Réal – IN 134) qui pousse la sélection à outrance. Toutefois, la décision précoce et unilatérale du conseiller d'Etat en charge du DIP de rétablir trois sections laisse penser que nous assistons à présent à une pseudo-consultation et que l'avis du primaire, ainsi que les incidences du PL 10176 sur les huit premières années de la scolarité sont largement sous-estimés. Aujourd'hui, le contre-projet du Conseil d'Etat à l'IN 134 ne peut donc être soutenu par la SPG car il ne tient pas suffisamment compte des arguments qui ont motivé l'initiative 138 qui, elle, propose de véritables pistes pour lutter contre l'échec scolaire. Se contenter, comme le fait le Conseil d'Etat, de réinstaller trois sections comme il y a quarante ans est emblématique de la frilosité du DIP qui semble surtout préoccupé à ne pas (plus) perdre une votation... Quelques explications.

Incohérences renforcées

Alors que la priorité numéro 1 du DIP (janvier 2005) est de « renforcer la cohérence » (sic) entre ordres d'enseignement, rien ne montre dans le PL 10176 que la problématique qui dure envers et contre tout – l'incohérence caractérisée entre le primaire et le CO – pourrait enfin être amoindrie. Au contraire : au primaire, actuellement, la note 4 correspond au niveau requis pour être promu (art. 42, al. 3 du R C I 10.21) ; pour passer au CO, en fin de 6^{ème} la note 3 en français (I et II) et maths suffit (art. 53, id), mais il faut au minimum 4-4-4 pour aller en regroupement A ; selon les explications données avec le PL 10176, le niveau de suffisance serait de 3,5, mais, pour passer de la 6^{ème} à la 7^{ème} en section A l'élève devrait obtenir, toujours en français et en maths, des notes supérieures à 4-4-4... Un élève de 6^{ème} qui aurait ainsi le niveau d'acquisition demandé (4-4-4) ne pourrait accéder qu'à la section B, avec exigences moyennes. Non seulement c'est totalement incompréhensible et injuste mais à coup sûr démotivant. Il y aurait également beaucoup à dire sur la rupture entre le système primaire fortement hétérogène et la brutalité des sections du PL 10176 dès la première année du CO. Mais le plus abject consiste à prétendre, comme le fait le Conseil d'Etat dans son exposé de motifs, vouloir instaurer « une école plus exigeante pour tous, mais pas plus sélective ». Cette intention, louable en effet, voulue par les milieux qui entendent quelque chose à la pédagogie, ne se retrouve aucunement dans le contre-projet. Encore une fois, c'est du contraire qu'il s'agit puisque, dès l'âge de 12 ans, les deux tiers des élèves risquent de se retrouver dans une section aux « exigences moyennes » ou « de base » (pour ne pas dire « basses », ce que tout le monde comprendra par ailleurs).

L'orientation en question

Dans le projet de loi du Conseil d'Etat, l'article 53 D alinéa 1 stipule: "Les élèves promus de l'enseignement primaire sont répartis dans les trois sections de la première année du cycle d'orientation en fonction des résultats qu'ils ont obtenus." Tout est donc joué à 12 ans ! Les résultats de la fin de l'école primaire déterminent la section dans laquelle l'élève est intégré au CO, comme cela se passe plus ou moins, et plutôt mal, actuellement. Les élèves aux meilleures moyennes vont dans des sections aux exigences élevées et inversement. Le cycle qui devrait jouer son rôle d'orientation ne fait qu'entériner une sélection précoce, décidée au primaire. Il faut rappeler que les résultats des élèves à l'école primaire sont déjà issus d'un processus très sélectif, inédit, instauré à la rentrée 2007 – et dont par ailleurs aucun bilan sérieux ne peut être tiré à l'heure actuelle –, où les mauvaises notes pèsent lourd à cause du jeu des moyennes trimestrielles et annuelles. Autrement dit, dès la troisième primaire, seuls les élèves les plus performants ont une chance d'atteindre les filières "les plus nobles". L'IN 138 veut rompre avec cette pratique en proposant un système qui permette de repousser la sélection et d'aider les jeunes à s'orienter petit à petit dans la filière qui leur convient, en promouvant un tronc commun en première année du CO.

La mobilité au CO

Le projet de loi prévoit que les élèves peuvent intégrer n'importe quelle section pour leur deuxième année au CO. Il serait tentant de rajouter que ce seront surtout les élèves "méritants" qui pourront poursuivre leur CO dans des sections exigeantes, "grâce à leurs efforts". Or, si les noms des sections changent entre la première année du CO et les suivantes, les niveaux d'exigences restent les mêmes. On peut donc faire correspondre terme à terme des filières aux noms différents: A avec SL (sections aux exigences élevées), B et CT (exigences moyennes), C et AM (exigences de base). Les passages d'une section à l'autre sont en principe possibles, y compris en cours d'année (27 possibilités de parcours de l'élève en 3 ans !). Sauf qu'au CO, ces passages n'ont jamais été d'une grande évidence pour les observateurs du système. De surcroît, dès la 8^{ème}, les matières enseignées ne seront plus les mêmes, ce qui met à mal la volonté – que d'aucuns déclareront utopique mais qui guide néanmoins les professionnels de l'éducation – d'apprendre « tout, à tout le monde, par tous les moyens » (Comenius, 1592-1670). On peut donc douter de l'efficacité de passerelles pour passer d'une filière à l'autre, même avec un dispositif d'appui – d'un coût démesuré d'une part et sans garantie d'autre part – pour que les élèves ne perdent pas pied dans leur nouvelle orientation. De plus, le blocage des effectifs de chaque section réduit forcément les possibilités de transfert. Que se passera-t-il avec les élèves capables de passer dans une autre section aux exigences plus élevées (par exemple), lorsque celle-ci sera déjà au maximum du nombre d'élèves qu'elle peut accueillir ?

Des quotas pour la sortie

Le projet de loi prévoit des pourcentages d'élèves à la sortie de l'école obligatoire: 50% pour les maturités (y compris professionnelles), 30% pour les CFC, 15% pour l'école de culture générale, le 5% restant nécessitant des prises en charge particulières. Or, ces pourcentages en fin de parcours scolaire obligatoire ont des conséquences sur le primaire. En effet, comme la sélection des élèves à leur entrée au CO est faite de facto par les enseignants primaires, ils devront prévoir une répartition correspondant grosso modo à celle de la fin de l'école obligatoire: 50% en section à exigences élevées, 30% en section à exigences moyennes et 15% en section à exigences de base, avec 5% en classe relais pour combler les lacunes... Ou, si l'on veut tomber dans l'angélisme et croire à « l'orientation promotionnelle », prévoir des quotas encore plus réduits pour permettre d'augmenter le nombre d'élèves dans les filières plus exigeantes. Ainsi, seule une minorité d'élèves aurait droit à la section A en 7ème (35%, 40% ?). Autrement dit, on assisterait à un processus de sélection organisé, qui démarrerait en troisième primaire pour s'achever en fin de CO par un respect strict des pourcentages prévus. Un programme somme toute contraire aux principes d'une école solidaire, sociale, qui promeut l'égalité des chances ! Une pareille sélection aurait également des incidences sur les filières post obligatoires, avec un incontournable renforcement de l'inégalité des chances et en augmentant inévitablement le nombre des élèves ne trouvant pas de formation ou d'apprentissage.

En résumé, la SPG

- **dénonce** les annonces prématurées du conseiller d'Etat en charge du DIP qui, il y a plus d'un an, a décrété le retour de 3 sections au CO sans consultation ; ce procédé antidémocratique montre que les dés sont largement pipés et que la tactique politicienne prime sur les aspects pédagogiques ;
- **regrette** la non prise en compte des arguments de l'IN 138 et du rapport de la CO1 ;
- **alerte** sur les incohérences nombreuses du PL 10176, propres à annuler tous les efforts en cours pour rendre le parcours de la scolarité obligatoire plus harmonieux, davantage sensé et respectueux du travail des élèves et des enseignants ;
- **estime** que le PL 10176, sélectif et passériste, n'est pas amendable ;
- **invite** Mesdames et Messieurs les commissaires à rejeter le PL 10176 et à s'atteler, en consultant les associations professionnelles, à l'écriture d'un nouveau contre-projet innovant, ambitieux, à même de préfigurer une école de la réussite, cohérente et exigeante *pour tous*, et de proposer un vrai parcours de l'élève de 4 à 15 ans.



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique
Enseignement secondaire I - Cycle d'orientation
Direction générale

DGCO
Service du directeur général
Case postale 218
1211 Genève 28

A Monsieur le président
et Mesdames et Messieurs les députés
membres de la commission de
l'enseignement et de l'éducation
du Grand Conseil

N^oréf. : GES/cc

Genève, le 5 mars 2008

Concerne : remarques du directeur général du cycle d'orientation à la suite des auditions qui ont eu lieu devant la Commission de l'enseignement et de l'éducation du Grand Conseil à propos du PL 10176.

• Considérations de portée générale sur la structure de l'enseignement secondaire 1

A. Le débat sur la classe hétérogène versus les sections spécifiques à Genève est faussé par le fait que la classe hétérogène telle qu'elle est pratiquée dans les trois collèges dits "en Réforme II" du CO **n'est pas** la classe hétérogène communément évoquée dans la littérature spécialisée. Celle-ci est une classe de type enseignement primaire, c'est-à-dire sans niveaux, ni options, avec des enseignant-e-s généralistes ou semi-généralistes, qui se prolonge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. L'instauration à Genève d'une vraie classe hétérogène jusqu'à la fin du secondaire 1 impliquerait une refonte complète du système, notamment en ce qui concerne la formation des maître-sse-s. Dans l'étude du SRED sur le climat d'établissements, les directrices et directeurs le relèvent bien : *"La cohabitation des élèves de regroupements A et B dans les options s'avère problématique pour l'enseignement et l'évaluation"*. Il faut noter qu'à Genève, des niveaux en allemand et en mathématiques (trois niveaux !) ont été instaurés dans les collèges en Réforme II et que, souvent, les options sont choisies en rapport avec ces niveaux (par exemple : les élèves du niveau fort de mathématiques choisissent plus volontiers les options de sciences expérimentales). Il n'y a donc plus de vraie hétérogénéité des classes, excepté dans certains cours dits communs : français, histoire, géographie, éducation physique. L'introduction de l'anglais pour tous les élèves a provoqué un grand débat parmi les enseignants d'anglais des trois collèges en Réforme II, nombreux étant ceux qui demandaient l'instauration de niveaux. Finalement, c'est l'anglais en classe hétérogène qui a été choisi, mais il a fallu mettre en place une formation spécifique du corps enseignant.

B. La question cruciale demeure : faut-il regrouper les élèves en fonction de leurs difficultés (ou de leurs facilités) pour leur venir en aide (ou leur permettre d'avancer plus vite) ou bien faut-il les placer dans des classes hétérogènes, d'une part pour que les élèves les plus forts stimulent les plus faibles (sans que ceux-ci n'abaissent cependant le niveau de la classe) et d'autre part pour que les élèves faibles ne s'estiment pas dévalorisés en ayant accès à une section réputée comme ayant des exigences de base ou élémentaires. La réponse se trouve en partie dans le fait que l'hétérogénéité des classes (s'il y a généralisation) va dépendre du milieu socio-économique qui est

celui du bassin de recrutement de l'établissement et donc entraîner une inégalité de traitement manifeste des élèves. Une classe hétérogène d'un établissement au niveau socio-économique élevé ne serait pas du tout comparable à une classe hétérogène d'un établissement au niveau socio-économique bas. Si la classe hétérogène était instaurée dans tous les établissements du cycle d'orientation en 7ème année, nous aurions alors dans certains établissements, dans chaque classe, une proportion d'environ 13-14 élèves de A pour 4-5 élèves de B et dans d'autres établissements, une proportion d'environ 50% d'élèves de A et de 50% d'élèves de B dont encore la moitié seraient des élèves non promus de 6P, mais devant être admis au CO ! Dans ces conditions, l'extension à tout le CO de la classe hétérogène nécessiterait de devoir répartir les élèves non pas en fonction de leur domicile, mais en fonction de leur niveau socio-économique d'origine (en clair : il faudrait mélanger, en les déplaçant, les élèves des quartiers favorisés avec des élèves de quartier défavorisés). En outre, il est évident que la tendance générale du peuple souverain va vers une école plus traditionnelle (refus de la 7ème hétérogène en 2001, retour des notes à l'école primaire en 2006). Le PL 10176, réaliste, adopte donc une structure en sections, mais introduit un correctif crucial par l'inscription dans la loi du dispositif de passerelles et d'aide aux élèves en difficultés qui permet de corriger notamment les effets dus au niveau socio-économique.

- Considérations particulières sur le PL 10176

1. Seuil de suffisance à 3,5. Il faut rappeler que si la note 4 dans les trois disciplines de passage est exigée pour avoir accès au regroupement A, en revanche la note de passage au CO à la fin de 6P reste fixée à 3 (tout élève qui obtient 3 de moyenne annuelle en français I, français II et mathématiques a accès de plein droit au CO). Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire postobligatoire, la note de suffisance est 4. Il y a donc une logique de passer du 3 de l'enseignement primaire au 3,5 du CO et au 4 du PO. Certes, il est souhaitable que tout soit uniformisé à 4 (4 pour passer au CO, 4 pour être promu à l'intérieur du CO, 4 pour être suffisant au PO), mais cela doit entraîner une modification dans les pratiques d'évaluation du corps enseignant et il est apparu qu'introduire cette nouveauté en même temps que la nouvelle structure du CO pourrait engendrer *de facto* une sélectivité plus grande du CO, ce qui n'était pas en accord avec les propositions des quatre partis.
2. Prise en compte de l'allemand dans les disciplines de passage au CO, voire comme discipline avec une note minimale requise (comme le français et les mathématiques) à l'intérieur du CO. Une telle disposition entraînerait inévitablement une sélectivité accrue du système. Une rapide simulation sur le 9ème degré pratiquée sur la volée de l'année dernière montre que l'exigence du 3,5 en allemand pour être promu augmenterait significativement le taux de non promotion d'environ un tiers.
3. Aide aux élèves en difficultés. Plusieurs personnes se sont exprimées pour que cette aide soit plus détaillée dans la loi en mentionnant les tutorats, les duos pédagogiques, la différenciation pédagogique, les appuis, les rattrapages, etc. Il convient alors de prendre en compte le fait que cette aide doit être la plus souple possible et la plus individualisée possible. La liste des dispositifs possibles ne saurait être exhaustive et il faut aussi laisser la place à la créativité. Il faut donc préserver la plus grande marge de manœuvre des directions d'établissement en collaboration avec le corps enseignant et les équipes médico-psycho-sociales pour mettre en place les aides les plus efficaces en fonction des personnes (élèves et adultes). Un bon exemple est constitué par la classe atelier. Le fait qu'elle soit mentionnée dans la loi ne signifie pas qu'une classe atelier doit être ouverte dans tous les établissements. Cette possibilité doit toutefois exister afin que dans les ressources globalement attribuées au cycle d'orientation elle

soit prise en compte et que l'ouverture de telles classes se fasse en fonction des réalités locales. Si une classe atelier n'est pas nécessaire dans l'un ou l'autre établissement, en revanche, il sera peut-être indispensable d'ouvrir deux classes atelier dans un autre établissement.

4. Enseignement du latin. Il faut rappeler que l'ORRM fixe à quatre le nombre d'années d'enseignement de cette discipline pour l'obtention du certificat de maturité gymnasiale. En théorie, comme Genève compte quatre années de gymnase après la scolarité obligatoire, il ne serait pas nécessaire d'enseigner le latin pendant le secondaire 1. Cependant, la tradition genevoise ne s'accommoderait pas d'une suppression de l'enseignement du latin au secondaire 1 et il convient de le maintenir. Etabli sur les années 8 et 9 du CO, cet enseignement pourrait subir une diminution des attentes par rapport à la situation actuelle. Il convient cependant de prendre en considération deux aspects : d'une part les attentes minimales telles qu'elles seront fixées par le plan d'études romand, d'autre part le fait que l'introduction en 7ème année d'un cours de culture latine ("latin pour tous") permettra sans doute d'affiner le choix des élèves pour cet enseignement dispensé alors en 8ème et en 9ème à un public plus motivé, en tout cas plus volontaire qu'il ne l'est aujourd'hui.
5. Sélection des élèves déplacée en 6P et poids (pression) accru exercé sur les maîtresse-s de 6P (l'orientation se ferait à la fin de la 6P et le cycle d'orientation ne mériterait plus son nom). Il paraît évident que si les exigences à la fin de la 6P sont augmentées pour avoir accès directement à la section A (une fois 4 et deux fois 5, par exemple, ou trois fois 5 dans les disciplines de passage), les parents vont s'inquiéter plus tôt de ce passage au cycle d'orientation dans la mesure où la situation de leur enfant les rendrait adeptes du slogan "laissez-lui sa chance" ! Trois aspects sont alors à prendre en considération :
 - Il n'est pas du tout sûr que la majorité des enseignant-e-s de l'école primaire rechignent à ce que leur évaluation soit mieux prise en compte.
 - L'évaluation de l'enseignant-e de 6P ne sera pas la seule variable prise en considération : les résultats aux évaluations communes cantonales interviendront assurément, de même que ceux aux épreuves communes romandes de référence.
 - Il est sans doute moins dommageable pour l'élève d'avoir accès à une section aux exigences moins élevées que celle qu'il (ou ses parents !) espérait et de le soutenir au cycle d'orientation pour "corriger le tir" que d'avoir accès plus facilement à une section dans laquelle il pourrait ne pas se maintenir et ne plus revenir une fois qu'il aurait dû la quitter en situation d'échec.
6. Dissocier l'apparement apparent entre section à exigences de base et formation professionnelle. Un moyen d'atteindre cet objectif serait de permettre aux élèves de la section aux exigences de base d'avoir accès à des niveaux plus élevés dans les trois disciplines qui comporteront trois niveaux d'attentes selon le plan d'études romand. Par exemple, un élève de la section AM (exigences de base) pourrait être en niveau 2 (exigences moyennes) en français, en niveau 1 (exigences de base) en allemand et en niveau 3 (exigences élevées) en mathématiques. Un tel système, c'est-à-dire la présence des trois niveaux pour ces trois disciplines dans les trois sections, sans parler des disciplines qui auront deux niveaux (anglais et sciences), aurait de nombreux effets pervers :
 - Grande complexité du système (lisibilité et compréhension réduites).
 - Éclatement du groupe-classe (la dotation horaire cumulée de ces trois disciplines va certainement représenter entre le 40 et le 50 % des 32 heures de cours hebdomadaires, temps pendant lequel les élèves seraient éparpillés, mesure d'autant

moins pertinente qu'elle s'appliquerait principalement aux élèves des sections "faibles", c'est-à-dire à ceux qui ont le plus besoin du groupe-classe !).

- Multiplicité des intervenants dans la classe (impossibilité de réunir tou-te-s les maître-sse-s de tous les niveaux de toutes les disciplines pour les conseils d'orientation, par exemple).
- Grandes difficultés organisationnelles : regroupements d'élèves en fonction des niveaux dans les disciplines (niveaux dont on sait qu'ils peuvent être modifiés en cours d'année en raison des performances de l'élève !), horaires catastrophiques pour les élèves (nombreuses heures marginales, heures sans enseignement à l'intérieur d'une demi-journée), etc.

• ...

Il serait sans doute préférable de faire jouer le dispositif de passerelles pour permettre à des élèves de la section aux exigences de base d'acquérir un meilleur niveau dans les disciplines comme le français, l'allemand et les mathématiques, voire l'anglais en fonction d'un projet d'orientation professionnelle. Une passerelle spécifique pourrait alors être mise sur pied par exemple pendant les deux dernières périodes de la 9ème année. En outre, le redoublement promotionnel (refaire son année dans une section aux exigences plus élevées) prend ici tout son sens.

7. Le point 6 est en outre en connexion avec l'appellation des sections (en fait l'image de la section que lui confère son nom). Nous touchons là au domaine des représentations que se fait la population, domaine au sein duquel il paraît impossible de faire l'unanimité, si ce n'est contre une appellation !
8. La présence trop marquée des psychologues dans l'école. Le libellé des articles 54B et 54C peut en effet faire penser que tous les élèves du cycle d'orientation ont besoin d'une aide psychologique, ce qui peut encore de nos jours avoir une connotation négative dans le grand public où certaines personnes considèrent encore que le recours à un psychologue indique une maladie mentale ! Sans doute faudrait-il alors adoucir l'énoncé de ces articles en mentionnant d'une part que l'on peut ne pas avoir besoin d'une aide psychologique et d'autre part en parlant aussi de l'aide sociale qui peut être apportée aux élèves (présences des conseillères sociales et conseillers sociaux).
9. La maturité à 18 ans. Il faut prendre en compte le fait que le niveau d'attentes le plus élevé du plan d'études romand (niveau 3 pour le français, l'allemand et les mathématiques, niveau 2 pour l'anglais et les sciences humaines et expérimentales) correspondra à la fin de la première année gymnasiale pour les cantons où l'on peut obtenir le certificat de maturité gymnasiale à 18 ans. Cependant, dans le PL 10176, transformer la 9ème année scientifique et littéraire en une première année gymnasiale dénaturerait complètement le projet pédagogique en introduisant une sélection précoce à la fin de la 8ème année.
10. Le titre de l'étude du CRPP "Nous, on s'en fout, on est en G" est souvent cité pour laisser croire que les élèves qui se trouvaient en section générale se moquaient de leurs études. En guise de conclusion, je souhaite rétablir une vérité historique en rappelant la phrase complète et exacte prononcée par un élève participant à cette étude. La voici : "Y en a qui disent que les P c'est des bourriques, nous on s'en fout, on est en G" !

Georges Schürch
 directeur général
 Genève, le 5 mars 2008