

## UNE EXPERIENCE DE REFORME SCOLAIRE: LE CYCLE D'ORIENTATION GENEVOIS

ROBERT HARI

*Le canton de Genève – souverain en matière d'éducation comme tous les cantons suisses – a institué en 1962, dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire, une école globale non intégrée (basée sur un système de sections et appliquant le "streaming") couvrant les trois derniers degrés de la scolarité obligatoire (élèves de 12 à 15 ans). Le système des sections est rendu aussi perméable que possible, en vue de transferts, par diverses institutions (assistance pédagogique, classes d'appui et de dépannage, école de parents, introduction systématique de la technologie éducative); les deux principes de l'institution sont la démocratisation des études, et l'orientation continue des élèves, cette dernière étant favorisée par la présence dans chaque établissement d'un psychologue scolaire et l'utilisation de tests appliqués dans la plupart des disciplines enseignées à tous les élèves des 16 collèges de ce "Cycle d'Orientation". Le C.O. genevois expérimente, depuis quatre ans, un nouveau type d'organisation qui le transformerait en école globale intégrée par suppression des sections, et l'introduction de classes à niveaux et d'options. En automne 1975, trois collèges auront adopté cette "Réforme II" – le plus ancien la pratiquant depuis 1970-71.*

*The Canton of Geneva, sovereign in educational matters like all the Swiss cantons, introduced in 1962, within the framework of the reform of secondary education, a global non-integrated school (based on a system of sections and with applied "streaming") covering the last three grades of obligatory schooling (pupils aged 12 to 15). The system of sections has been made as permeable as possible regarding transfers by some institutions (pedagogical assistance, receptions classes and working groups, parent school, systematic introduction to educational technology); the two principles of the institution are the democratization of studies, and the continued orientation of pupils, the latter being favoured by the presence in each establishment of a school psychologist, and the utilization of tests applied in the majority of subjects taught to all the pupils of the 16 colleges participating in the "Orientation Cycle". The Geneva Orientation Cycle has for four years been experimenting with a new type of organization which will transform it into a globally integrated school through the suppression of sections, and the introduction of level and optional classes. In autumn 1975, three colleges will have adopted this "Reform II" – one of them having practiced it since 1970-71.*

*Der Kanton Genf, souverän in Bildungsangelegenheiten wie alle anderen schweizerischen Kantone, hat 1962 im Zusammenhang mit der Reform der Sekundärstufe eine allgemeinbildende, nicht-integrierte Schule (auf der Basis von Sektionen und unter Anwendung des "streaming") eingeführt, die die letzten drei Jahre der Schulpflicht einschliesst (Schüler von 12 bis 15 Jahren). Das System der Sektionen ist von einigen Institutionen so durchlässig wie möglich angelegt worden im Hinblick auf den Transfer (pädagogische Assistenz, Aufnahmeklassen und Arbeitsgemeinschaften, Elternschule, systematische Einführung pädagogischer Technologie); die*

*zwei Prinzipien der Institution sind Demokratisierung des Unterrichts, und die laufende Orientation der Schüler; die letztere wird begünstigt durch die Anwesenheit eines Schulpsychologen in jeder Institution, und die Anwendung von Tests in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer für alle Schüler der 16 Colleges in diesem "Orientierungszyklus". Seit vier Jahren experimentiert der Genfer Orientierungszyklus mit einem neuen Organisationstypus, der ihn in eine allgemeine integrierte Schule verwandeln wird, bei gleichzeitiger Aufhebung der Sektionen und der Einführung von Niveau- und Wahlklassen. Im Herbst 1975 werden drei Colleges diese "Reform II" angenommen haben, das älteste davon praktiziert sie schon seit 1970-71.*

La Suisse, comme la plupart des pays européens, s'est trouvée dans les années d'après-guerre, aux prises avec des problèmes de réformes scolaires. La profonde modification de la société, l'accélération des mutations sociales, économiques et techniques rendaient en effet caducs des systèmes d'enseignement, déjà très en retard, même avant guerre, sur les besoins (ou tout simplement par rapport à la justice sociale).

D'une façon générale, les réformes scolaires en Suisse ont un certain degré de lenteur qui tient peut-être moins à une prétendue prudence helvétique, qu'à une structure fédéraliste souvent paralysante.<sup>1</sup> L'enseignement étant une des souverainetés des Etats constituant la Confédération suisse, on se trouve dans ce pays en présence de vingt-cinq systèmes autonomes d'enseignement, fort peu coordonnés, voire radicalement différents les uns des autres quant aux structures, quant à l'âge des élèves par degré d'enseignement, quant aux programmes et quant aux méthodes; on ne parlera d'ailleurs même pas de divergence d'objectifs — puisque ces derniers sont généralement exprimés en termes suffisamment vagues pour satisfaire (du moins le pense-t-on) à toutes les conceptions politiques, religieuses ou sociales . . .

L'expérience genevoise de réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle a suscité donc un certain intérêt puisqu'elle était, lors de son institution en 1962, la première réforme globale, c'est-à-dire touchant l'ensemble d'une population scolaire d'un âge donné.

Cette réforme a été facilitée par la conjugaison d'un certain nombre de conditions favorables, dont d'autres expériences, suisses ou étrangères, sont loin d'avoir toujours bénéficié; ces conditions nous ont permis de réaliser relativement rapidement cette réforme de l'enseignement secondaire, et de mettre au point, avec les moyens requis (sur le plan financier particulièrement), les instruments qui étaient nécessaires. Citons trois de ces conditions:

1. Genève est un petit Etat; instituer une réforme de l'enseignement secondaire du premier cycle (3 degrés), c'est en fait toucher dix mille

élèves. C'est sans commune mesure avec les problèmes de masses d'autres cantons ou pays qui modifient leurs structures scolaires.

*Cadre et conditions de l'expérience*

2. Genève est un canton urbain — situation idéale pour réaliser une école globale, intégrée ou non, subdivisée en collèges de quartier ou de banlieue qui ne nécessitent ni opérations de ramassage des élèves, ni horaire continu, ni, à fortiori, internat.
3. Genève, enfin, a bénéficié d'une situation économique qui lui a permis d'affronter le problème du financement d'une réforme conduisant soixante-quinze pour cent de plus d'élèves dans l'enseignement secondaire. La seule construction de seize collèges (20 au stade final) a représenté un investissement de quelque 350 millions de francs suisses.

La nécessité d'une réforme de l'enseignement secondaire était ressentie depuis plus de trente ans. Il s'agissait, essentiellement, de mettre fin à deux situations:

- la première, qui voulait que l'enseignement secondaire du premier cycle fût non-obligatoire. Beaucoup d'enfants, pour des raisons pécuniaires, géographiques (les établissements secondaires étaient au centre de la ville) et surtout sociales terminaient leur scolarité dans l'enseignement primaire, même si, souvent, ils avaient les aptitudes requises pour faire des études supérieures, moyennes ou longues.
- la deuxième, qui faisait que les écoles secondaires du premier cycle constituaient une mosaïque d'établissements spécifiques pratiquement étanches; toute réorientation d'élèves d'une école à l'autre était quasi impossible.

Les deux objectifs centraux de la réforme souhaitée étaient donc d'une part la *démocratisation* des études, d'autre part *l'orientation continue* des élèves. Ce sont, en fait, les deux aspects d'un même problème — et ce problème est, bien entendu, un problème *politique*, au sens large du terme assurément, mais aussi dans son sens partisan.

Cela explique que cette réforme, proposée par des parlementaires socialistes, ait été repoussée à deux reprises — en 1927 et en 1945: pour aboutir en 1962: la majorité politique n'avait pas changé, mais il devenait difficile aux milieux attachés à une tradition scolaire élitiste de cultiver plus longtemps l'injustice d'un système d'enseignement secondaire peu ouvert aux enfants provenant de milieux socio-culturels peu favorisés.

Remarquons en passant que certains milieux n'ont pas désarmé. On a voulu faire de cet idéal de démocratisation — qui n'est rien d'autre que

l'application du principe de l'égalité des chances de tous les enfants — une sorte de rêve mégalomane où l'on enverrait tous les élèves vers les gymnases (ou les lycées, pour reprendre la terminologie française). C'est sans doute ce qui a permis au Directeur de l'enseignement d'un canton suisse en voie de réforme scolaire, de proférer un adage insidieux qui a eu beaucoup de succès dans les milieux en question "Aucun enfant ne doit être condamné aux études" . . .

Ce dernier point appelle quelques commentaires préalables à la présentation du C.O. genevois, et de ses institutions particulières, et du sens qu'il faut donner à ces dernières.

### *Les objectifs de l'enseignement secondaire obligatoire*

Tout réformateur scolaire aborde, à un moment ou l'autre de sa réflexion, le problème de la finalité de l'enseignement. En effet, pendant des siècles, l'école s'est pratiquement bornée à fournir à une société solidement installée dans ses traditions et dans la répartition des pouvoirs, de futurs adultes conformes et intégrables aux schémas admis en respectant les stratifications sociales. En d'autres termes, l'école était le garant d'un certain conservatisme et elle n'éprouvait nul besoin d'innover, et encore moins de révolutionner (si toutefois, par paranthèse, on peut croire que l'école est en mesure d'exercer une influence sur le milieu dont elle dépend très étroitement).

Les législations de l'instruction publique antérieures à la seconde guerre mondiale (et qui régissent encore aujourd'hui beaucoup d'Etats européens) ignorent généralement la *promotion de l'individu*, mais visent au contraire à l'*éducation d'une collectivité*. Même la République de Genève, patrie de l'individualiste Jean-Jacques Rousseau, définit encore les objectifs de l'enseignement en citant essentiellement le respect des institutions et l'amour de la patrie . . .

Indépendamment de son rôle d'agent d'un certain conservatisme (qui peut d'ailleurs s'inspirer d'ideologies parfaitement opposées), l'école a également été marquée par la pression de l'économie, qui attend d'elle qu'elle lui fournisse le contingent dont elle a besoin de main-d'oeuvre — du manoeuvre non qualifié au cadre supérieur. Que l'école, par son action, modifie profondément cette forme de sélection préalable, et l'économie réagit vivement.

C'est d'ailleurs la difficile alternative du réformateur: doit-il essentiellement veiller à l'épanouissement de l'individu (en postulant au demeurant que les études et leur prolongation y contribuent) ou doit-il satisfaire les besoins de l'économie et de la société?

En admettant que notre réformateur ait choisi entre les deux termes de cette alternative ou qu'il ait trouvé un heureux compromis, ses difficultés ne sont pas encore achevées. En effet, il doit bien se rendre compte, avec les sociologues, que cette école conservatrice consacrée par l'usage et la tradition joue très tôt un rôle de sélecteur social. Elle procède en effet d'une civilisation où l'intelligence discursive est normative; autrement dit, elle place au premier rang les qualités et les aptitudes qui sont spécifiquement celles d'une certaine "élite" socio-culturelle: qu'on songe en particulier au rôle sélectif essentiel donné par l'école primaire à l'orthographe, à la grammaire ou à l'expression verbale. Les enfants de milieux aisés, donc cultivés, bénéficient durant leur période pré-scolaire d'un climat qui les prépare à cette école. Et les quatre ou cinq années primaires qui précèdent l'entrée dans l'enseignement secondaire accentuent encore dans la plupart des pays le fossé séparant ces deux catégories d'élèves, et cristallisent les stratifications.

Tout réforme ne peut donc se contenter d'imaginer de nouvelles *structures*; elle doit reviser, et souvent profondément, ses programmes, ses méthodes et développer — nous y reviendrons plus tard — sa "pédagogie de compensation".

Retenons pour l'instant qu'une réforme de l'école moyenne doit donc être axée sur une double exigence:

- *l'orientation continue* de l'enfant, mis dans des conditions telles qu'il puisse, au gré de ses difficultés ou de ses progrès, être dirigé en tout temps sur la nouvelle voie qui lui convient le mieux. C'est postuler, on le voit, le principe de *l'école unique*, quelles que soient les formes d'orientation interne qu'elle se choisira;
- la *démocratisation des études*, c'est-à-dire le recrutement intégral des élèves d'un âge donné (en l'occurrence les élèves de 12 ans), et la suppression des obstacles d'ordre économique (gratuité de l'enseignement), social (allocations d'études; encouragement et information par des conseillers-psychologues) ou géographique (établissements secondaires proches ou relativement proches des domiciles).

### *L'expérience genevoise*

Le cycle d'Orientation genevois représente une des solutions possibles à ce double problème.

Créé en 1962, il fut introduit progressivement: quelques classes du 7e degré tout d'abord, puis s'étendit en 8 ans à l'ensemble de la république. Il constitue aujourd'hui l'enseignement secondaire genevois du premier cycle: tous les élèves sortant de 6e primaire entrent, à l'âge de 12 ans et

et pour une durée de trois ans, dans l'un ou l'autre des 16 collèges de quartier du Cycle d'Orientation (700 élèves en moyenne, dans des classes de 28 élèves au maximum — idéalement de 24, chiffre fixée en 1962, dans l'euphorie de la surexpansion économique; compte tenu des classes spéciales, à effectifs réduits la moyenne est en fait de 23 élèves). L'enseignement est gratuit, public et obligatoire.

Son originalité réside davantage dans la façon dont il a résolu des problèmes d'application que dans les principes mêmes qui ont présidé à sa création; peut-être faut-il dire que l'élaboration de cette réforme fut confiée à des milieux soit relativement conservateurs, soit échaudés par les échecs de 1927 et de 1946, soit enfin aux enseignants mêmes des écoles traditionnelles que ce Cycle d'Orientation allait remplacer . . .

Il ne faut pas s'étonner dès lors qu'on ait opté pour une solution qui, en apparence tout au moins, ménageait la tradition et semblait en reconnaître l'inviolabilité: les principes de base d'une réforme étaient respectés, puisque la démocratisation était assurée par le recrutement de tous les élèves, et que la maison confiée au Cycle d'Orientation était l'orientation continue: on la considérait comme suffisamment affirmée par la présence dans un même bâtiment scolaire de tous les élèves de trois classes d'âge. Mais on maintint le principe des sections — peut-être parce que l'une d'entre elles — la section latine — assurait le respect d'une "élite" rompue aux humanités, pierre de touche de la culture. Le Cycle d'Orientation comporte ainsi trois sections au 7<sup>e</sup> degré (latino-scientifique à 40 % des élèves), générale (40E) et pratique (20%). Au 8<sup>e</sup> degré, une distinction s'établit entre la section latine (ou littéraire) et scientifique; on introduit une section moderne (avec anglais). Au 9<sup>e</sup> degré, la section générale éclate en trois sous-sections préparant les élèves d'une manière un peu plus spécifique vers les écoles techniques d'une part, commerciales de l'autre, vers les apprentissages fortement scolarisés pour la troisième.

La répartition dans les trois sections du 7<sup>e</sup> degré est provisoire, puisque l'orientation continue reste le principe moteur de cette école globale "non intégrée". Elle se fait sur la base de plusieurs éléments de poids assez inégal: les résultats antérieurs de l'élève; un rapport pronostique de son instituteur de 6<sup>e</sup>: les renseignements fournis par les parents: les résultats à des examens psycho-pédagogiques administrés pendant le dernier semestre de 6<sup>e</sup> primaire.

Tout au long des trois ans, l'élève est observé; pour déterminer avec précision la place qu'il occupe dans sa section — et envisager s'il y a lieu, avec l'accord de ses parents, une réorientation, — ils est soumis régulière-

ment à des tests administrés à tous les élèves du même degré au même moment; les résultats sont établis en rangs sur cent. Les réorientations sont assez nombreuses au 7<sup>e</sup> degré (20 %, dans un sens “positif” en majorité) mais se raréfient au cours de la 8<sup>e</sup> et surtout de la 9<sup>e</sup> où l'on peut considérer que la quasi-totalité des élèves est correctement orientée. Chaque collège dispose des services d'un conseiller d'orientation (qui a, en principe, la double formation d'un enseignant et d'un psychologue), à disposition des élèves, des parents et des maîtres. Des conseils de classe, de section ou d'école examinent périodiquement les cas d'élèves en difficultés ou en progrès.

Aussi longtemps que possible – et sauf, bien entendu, pour les disciplines spécifiques des sections, par exemple le latin, en section latine, la physique dès la 8<sup>e</sup> année de la section scientifique, ou l'anglais en 8<sup>e</sup> année de la section moderne – les programmes sont maintenus communs. En ce sens, le Cycle d'Orientation pratique une forme d'enseignement à niveaux, puisque les élèves de section générale disposent de davantage d'heures hebdomadaires pour le français, l'allemand et les mathématiques que leurs camarades plus rapides de section latine (ces heures compensent les heures de latin). Des options obligatoires de deux heures par semaine sont prévues en 7<sup>e</sup> générale et en 7<sup>e</sup> pratique: elles permettent ainsi à des élèves qui n'auraient pas réuni les conditions d'admission pour une section plus difficile d'aborder immédiatement les difficultés spécifiques (latin ou mathématiques) de cette section et d'y faire la preuve qu'ils avaient été mal évalués initialement.

### *Une pédagogie de compensation*

L'école est d'ailleurs très prudente dans ses réorientations vers une section plus facile; elle cherche à s'entourer de toutes les garanties et à éviter de prononcer un transfert sur la base d'un échec momentané. Le conseiller d'orientation peut le plus souvent déterminer l'étiologie de cet échec (qui peut relever aussi bien de difficultés intellectuelles, que de troubles affectifs). Et l'école a créé un certain nombre d'institutions complémentaires qui doivent, dans le plus grand nombre de cas possible, permettre à l'élève de reprendre pied:

- les *classes d'appui*, instituées en dehors de l'horaire, et où l'élève peut recevoir un complément d'enseignement pratiquement individualisé, selon des méthodes pédagogiques adéquates;
- le *dépannage journalier*: des professeurs de lettres et de sciences sont à la disposition, chaque jour après la fin des cours, des élèves qui auraient rencontré des difficultés au cours de la journée;

- des *études surveillées*, pour les élèves qui ne peuvent faire leurs devoirs à domicile dans de bonnes conditions (des professeurs réguliers sont à leur disposition);
- des cours d'appui de vacances, et des cours de vacances autocorrectifs;
- on a déjà cité le service des *conseillers d'orientation scolaire* (un par collège); il convient d'indiquer également le rôle joué par d'autres collaborateurs des collèges: le *conseiller social* (qui prend en charge des élèves pour des difficultés autres que scolaires, et qui cherche à jouer un rôle préventif dans les divers problèmes de déviance que connaît la population scolaire d'aujourd'hui); le *conseiller d'orientation professionnelle*, qui appartient à un autre service que celui de l'enseignement, et qui assure une permanence d'un certain nombre d'heures, à disposition des élèves ou de leurs parents.

Les rapports avec la famille sont aussi étroits que possible. Citons, parmi les institutions originales, celle de *l'Ecole des parents* où les parents des élèves peuvent suivre, dans les disciplines principales, trois soirs par semaine, les mêmes cours que leurs enfants. Le but est autant de permettre aux parents de condition culturelle modeste de suivre le travail de leurs enfants (et ainsi d'atténuer leur handicap par rapport aux élèves provenant de milieux plus privilégiés), que d'offrir à des adultes une amorce d'éducation permanente intégrée à l'école publique.

Le Cycle d'Orientation tend à éliminer l'encyclopédisme des programmes – opération difficile puisque les écoles qui le suivent, en particulier les gymnases, restent encore très attachés à une culture polyvalente et traditionnelle inspirée de l'idéal bourgeois du XIX<sup>e</sup> siècle.

Il a introduit cependant plusieurs disciplines relevant de ce qu'il considère comme sa mission d'école de culture générale: "l'Information générale", sorte de fenêtre ouverte sur le monde, touchant au théâtre, au cinéma, à l'initiation artistique, la "critique de l'information" qui tend à prémunir les élèves contre les formes multiples d'intoxication dispensées par les mass media.

Pour améliorer la démocratisation, le C.O. a mis un accent particulier dans un autre secteur: celui de la *technologie éducative*. Je passerai sous silence l'action entreprise dans le domaine de ce que l'on peut appeler aujourd'hui les moyens modernes d'enseignement traditionnels (moyens audio-visuels classiques, laboratoires de langue, etc.); mais je crois nécessaire de faire allusion à la *télévision*, que le C.O. tente d'intégrer aux programmes, sous forme de productions brèves, appartenant à des séries, et qui en permettent l'exploitation systématique en classe. A cet effet,



le C.O. dispose de son Centre de production, opérationnel depuis trois ans, et qui tend à couvrir les besoins de divers programmes qui se prêtent particulièrement à l'emploi de ce média.

J'ai fait allusion, il y a quelques instants, au fait que le C.O. essayait d'abord de former des individus; mais il est conscient de la nécessité d'offrir à des élèves de 12 à 15 ans, une forme d'apprentissage à la collectivité. Dans ce sens des expériences de travail en équipes ont été entreprises.

A la fin du 9<sup>e</sup> degré, les élèves promus passent sans examens dans les écoles postérieures; le choix des possibilités diminue, évidemment, selon que l'élève est promu de section latine, scientifique, moderne, générale ou pratique. Les 85 à 90 % des élèves continuent leurs études dans des gymnases, ou des écoles professionnelles (écoles techniques, écoles de commerce, écoles de métiers). La quasi-totalité des élèves restants entrent dans des apprentissages qui sont de plus en plus fortement scolarisés.

Après douze ans d'expériences, quelques constatations peuvent être faites.

Le nombre d'élèves passant dans l'enseignement supérieur a augmenté de façon sensible; les lycées ont notamment été bénéficiaires de cet accroissement (50 % environ de plus en 1974 qu'en 1962). En revanche, le nombre d'enfants de condition modeste — enfants d'ouvriers en particulier — faisant des études longues ou moyennes n'a pas augmenté proportionnellement. Les principaux bénéficiaires de la démocratisation ont été les enfants appartenant aux classes moyennes.

Pour poursuivre son effort, le C.O. — qui s'est toujours déclaré "en état de réforme permanente" — procède, depuis quatre ans et de manière progressive, à l'introduction d'une "Réforme II" qui affecte actuellement deux de ses collèges et qui, dès l'automne 1975, en touchera un troisième. Sans entrer dans le détail, disons qu'il s'agit là d'une réforme totale des structures, telle qu'elle influencera profondément les *méthodes* d'enseignement: c'est sur ce point, en effet, qu'il a semblé aux responsables de cette école que se concentraient les possibilités d'une meilleure démocratisation, profitant aux moins privilégiés de ses élèves. Le nouveau système est basé sur le principe d'une *école globale intégrée*, avec disparition des sections, et leur remplacement par tout un jeu de classes à niveaux et d'options. Ce système, assez proche d'autres expériences européennes telles les *Gesamtschulen* allemandes, offre une plus grande souplesse; et surtout, mieux que les systèmes traditionnels, il permet de récompenser (donc de faire avancer) les élèves au vu de leurs réussites même partielles

ou sectorisées, au lieu de les pénaliser sur la base de leurs échecs. En une certaine mesure, la Réforme II du C.O. postule une sorte “d’enseignement à la carte”. Peut-être la nouvelle formule apportera-t-elle une meilleure réponse à l’objectif visé de “l’égalité des chances pour tous”.

#### NOTE

1. Récemment, un projet fédéral d’aide aux universités, raisonnable et prometteur de progrès dans tous les secteurs de l’enseignement, a été repoussé par le peuple, sous la pression des milieux influents pratiquant un étroit esprit de cantonalisme.