

**Zeitschrift:** Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 64/1973 (1973)

**Artikel:** D'une réforme genevoise à l'autre  
**Autor:** Hari, Robert  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-116197>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.12.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Deuxième partie

# EXPÉRIENCES ET MISES AU POINT

## D'une réforme genevoise à l'autre

### La réforme I

En avril 1962, M. André Chavanne, chef du Département genevois de l'Instruction publique donnait le feu vert à la mise en place des premières classes du Cycle d'Orientation: 8 au collège de la Florence (bâtiment relevant de l'Ecole supérieure de jeunes filles, division inférieure) et 8 au collège de l'Aubépine (qui logeait alors des classes de la division inférieure du Collège de Genève). L'institution, qui compte aujourd'hui 16 collèges (deux autres sont en construction), 10 000 élèves et quelque 1400 enseignants, fut légalisée en 1964 par le Grand Conseil genevois.

Nous ne nous étendrons pas longuement sur la genèse de cette école, son développement et son évolution; le sujet a été traité de manière approfondie dans les deux volumes que la CEPCO (Commission d'étude permanente du Cycle d'Orientation), sous la plume de M<sup>lle</sup> Marie-Laure François et de M. Philippe Schwed, a consacrés au CO genevois<sup>1</sup>. Tout au plus convient-il de rappeler un certain nombre d'aspects de cette première réforme qui expliquent que, dix ans après, les responsables du CO en abordent une seconde — alors que plusieurs cantons, romands en particulier, mettent précisément en place des structures inspirées de la réforme genevoise de 1962...

Le besoin d'une réforme de l'enseignement secondaire genevois était éprouvé depuis longtemps; le regretté André Oltramare avait proposé une réforme, en 1927, qui contenait en fait déjà les principes essentiels de celle de 1962; mais les esprits (politiques notamment) n'étaient semble-t-il pas mûrs, puisque des adversaires acharnés de ce projet avaient pu y voir « l'application intégrale des principes de Lénine »; comme les députés de 1964 ne paraissent pas, à première vue, des disciples de Lénine, il faut convenir que la crainte de la disparition d'un certain élitisme en 1927 était assez grande pour

<sup>1</sup> Vol. 1: *Histoire d'une idée pédagogique: 1927-1962*; Vol. 2: *Histoire d'une école: 1962-1969*. Un troisième volume est actuellement en préparation, à qui est emprunté le titre de cet article.

qu'on brandît les meilleurs épouvantails<sup>1</sup>. Un nouveau projet, du député socialiste Dupont-Willemin, fut également repoussé en 1946.

La situation avait, certes, évolué en 1962; l'idée de *démocratisation des études* avait gagné son droit de cité, et même ceux qui continuaient à penser que les études, et les études longues en particulier, devaient rester le privilège d'une élite (sociale et intellectuelle: le recouvrement étant considéré comme naturel) n'osèrent plus s'opposer ouvertement; le principe de l'*orientation continue* était par ailleurs une nécessité trop bien reconnue (en particulier au travers des nombreuses difficultés d'élèves égarés dans des écoles particularisées, et qu'il était pratiquement impossible de transférer dans une autre école) pour que cette double définition du futur CO ne recueille pas une nette adhésion des milieux consultés. Mais les difficultés n'en subsistèrent pas moins, et les années qui précédèrent la mise en place de l'expérience de 1962 furent l'écho d'âpres discussions — sur le caractère secondaire de cette école et de son corps enseignant; sur le latin — dont on retrouve le problème à toutes les croisées de chaque réforme...; sur la mixité; sur l'importance relative des disciplines; sur le coût de l'opération; sur l'inspection, etc.

Révolutionnaire dans son principe (tous les élèves de 6<sup>e</sup> primaire entrent dans l'enseignement secondaire pour trois ans), le CO le fut beaucoup moins au niveau des modalités d'application. Les structures mises en place (système à sections) se bornèrent donc à décalquer, en les améliorant lorsque c'était discrètement possible, ce qui existait alors et qui, disait-on « avait fait depuis longtemps ses preuves ». Quant aux programmes, sur lesquels on fit lourdement peser la menace des exigences du certificat de maturité, ils restèrent les mêmes, parfois cumulés, que ceux des écoles que le CO allait progressivement remplacer.

Le CO genevois fut donc, pendant dix ans, exclusivement une *école globale non intégrée*, divisée en sections et sous-sections: latine, scientifique, moderne, générale (subdivisée au 9<sup>e</sup> degré) et pratique, sans parler de classes spécialisées (classes-ateliers; classes d'observation et de fin de scolarité; classes d'accueil pour élèves étrangers).

Cette situation était — et les responsables du CO ne le dissimulèrent pas — un compromis; même en 1962, il ne constituait pas la solution optimale: les *comprehensive schools* britanniques instituées depuis 1946 étaient là pour le prouver. Mais c'était, comme le déclara le chef du Département, le seul moyen de sortir de l'impasse, et de faire aboutir une réforme.

Le CO s'ingénia à trouver, sur cette base initiale, des améliorations qui, malgré le « streaming » de ses structures, le rendissent

<sup>1</sup> Il est vrai que, de 1962 à 1973, le CO genevois en a vu agiter d'autres. Cf. Schwed et François, *op. cit.*, *passim*.

mieux adéquat à sa double mission de démocratisation des études et d'orientation continue des élèves.

Il créa de nombreuses institutions spécifiques — classes d'appuis, de rattrapages, dépannages journaliers, école de parents, assistance pédagogique, centre de recherches psychopédagogiques, service des épreuves communes; il multiplia les structures propres à assurer la coordination interne, l'information réciproque, la consultation et la participation de tous les milieux d'une collectivité devenue énorme.

Dans la mesure où il avait la liberté de le faire (et cette liberté était singulièrement restreinte), il améliora les programmes, institua de nouvelles disciplines assurant une meilleure culture générale de tous ses élèves, même et surtout les plus défavorisés par leur milieu; il prit des options essentielles dans le domaine de la technologie éducative (notamment en matière de TV en circuit fermé), plusieurs années avant que l'emploi systématique de ce qu'on appelle depuis les « médias » soit considéré comme la solution d'un avenir très proche à de nombreux problèmes d'enseignement.

### **Vers une deuxième réforme**

Mais, depuis cinq ans, le CO avait pris une conscience très nette de l'insuffisance de cet ensemble de moyens et avait commencé à étudier une modification plus profonde de son donné initial, notamment au niveau des structures.

La division en sections, même rendues perméables par l'ensemble des moyens auxquels il a été fait allusion, constitue un obstacle important à une authentique démocratisation des études. Citons deux aspects:

1. Inévitablement, étant donné la primauté que notre société continue à accorder à l'encyclopédisme, à la culture verbale et à l'intelligence discursive; étant donné aussi que toute promotion sociale passe par la satisfaction de ces critères — les sections, dans l'esprit des parents d'abord, des élèves ensuite et souvent des enseignants, se sont trouvées très hiérarchisées: on « monte » en *latine*, et « descend » en *pratique*. Les généreuses déclarations sur la valeur des métiers manuels n'y changeront rien.
2. Inévitablement aussi, la sorte de ségrégation des sections (même théoriquement provisoire), entraîne l'identification des élèves ainsi triés: un élève placé en section pratique aura tendance à rester, voire à devenir, un élève de section pratique.

Le CO se tourna donc très rapidement vers les systèmes scolaires pratiquant une *école globale intégrée*, où l'absence de sections supprime



*ipso facto* tout cloisonnement et toute hiérarchie. Ces systèmes existent et ils fonctionnent relativement bien<sup>1</sup>; nous avons parlé des *comprehensive schools* britanniques, qui n'ont malheureusement pas produit tout l'effet attendu, parce que le traditionalisme anglais a maintenu, à côté d'elles, ces fameuses *public schools*, où il est de bon ton, lorsqu'on a de la fortune ou une certaine situation sociale, d'envoyer ses enfants; la *Grundskola* suédoise est en place depuis plusieurs années et, après quelques ajustements, a été jugée si satisfaisante par les autorités scolaires qu'elles étendent actuellement la globalité à l'enseignement gymnasial et professionnel (« gymnases intégrés »); dans plusieurs Länder de la République fédérale allemande et à Berlin, des *Gesamtschulen* ont été instituées, qui remplacent les écoles traditionnelles et compartimentées; enfin — car la Suisse romande n'est plus à l'avant-garde des réformes de l'enseignement secondaire — il existe en Suisse alémanique plusieurs « écoles globales intégrées » de niveau secondaire.

Le principe de base de l'école globale est celui des *niveaux* et des *options*, et il convient peut-être de procéder à quelques rappels pour la compréhension de ce qui suit.

Le système « à niveaux » se rapproche de l'école *comprehensive* de type britannique: tous les élèves reçoivent un enseignement commun — mais se séparent pour certains cours où ils sont répartis en classes homogènes de niveaux de difficulté différents. En fait, une école « à niveaux » peut être conçue selon trois modalités différentes:

- a) A chaque degré correspond un programme commun. Mais pour les disciplines principales, les élèves sont répartis dans des classes différentes, selon leurs aptitudes ou leur rythme de travail. Le niveau avancé permettra d'approfondir le programme ou de le parcourir en moins de temps, laissant ainsi aux élèves la possibilité d'aborder d'autres matières, à option par exemple; le niveau moyen suivra normalement le programme; le niveau faible bénéficiera de technologies particulières pour que le programme puisse être accompli durant l'année.

<sup>1</sup> Nous évoquerons plus loin quelques-unes des difficultés inhérentes à ces systèmes. Mais il faut dire que les avis les plus négatifs proviennent généralement du corps enseignant: surchargé par les transformations à apporter aux programmes et surtout aux méthodes (Rép. féd. d'Allemagne); mal préparé à des tâches nouvelles (Grande-Bretagne); hostile parce qu'attaché au système précédent, où la sélection leur offrait des classes homogènes de « bons » élèves (Suède); cette dernière catégorie se recrute surtout chez les enseignants de plus de quarante ans. Mais il faut se souvenir que, s'ils se plient à des réformes partielles et ponctuelles, les enseignants sont généralement peu disposés à changer profondément d'habitudes, ce qu'implique une réforme concertée. Le sort fait par les enseignants zurichois au *Rapport sur l'enseignement secondaire de demain*, élaboré pourtant par leurs pairs, est éloquent à cet égard.

- b) En dehors de leurs cours communs (généralement dans les branches secondaires), les élèves se séparent en classes à niveaux pour les disciplines principales. *Le programme est différencié* dans les niveaux: le niveau avancé va plus loin que le niveau moyen; le niveau faible a un programme réduit. Ce système implique la combinaison d'obligations compensatoires; par exemple, sur cinq disciplines principales, l'élève devra en suivre deux en niveau avancé au moins; ou alors, il y a des obligations spécifiques: pour entrer en section scientifique des gymnases, l'élève aura dû choisir les mathématiques et les sciences en niveau avancé.
- c) Les programmes sont communs à tous les élèves. Mais les *rythmes* des niveaux sont différenciés. Les programmes sont à exécuter pendant une durée moyenne de trois ans, par exemple; c'est le temps que mettront les élèves du niveau moyen pour les parcourir; mais les élèves du niveau avancé le réaliseront peut-être en deux ans, et ceux du niveau faible en quatre voire cinq ans. C'est le système le plus souple, mais en même temps le plus complexe.

Le principe des *options* offre à l'élève la possibilité de choisir les branches dans lesquelles il a le plus de facilité ou pour lesquelles il éprouve le plus de goût. Les réformes sont généralement prudentes avec le système des options qui ne concernent le plus souvent que des disciplines secondaires. En revanche, la combinaison niveaux et options permettrait de pratiquer ce qu'on a appelé assez justement un « enseignement à la carte ».

## La réforme II

Dans sa recherche d'une meilleure structure, le CO s'est déterminé assez rapidement pour un système à niveaux et à options tenant à la fois des types a) et b) décrits plus haut — restant entendu que cette « Réforme II » aurait un caractère expérimental dans sa première phase, et qu'elle serait introduite progressivement.

Par ailleurs, les « contraintes extérieures » subsistent, et interdisent des modifications profondes des programmes — modifications pourtant essentielles pour les objectifs de cette école; parmi elles, il faut signaler le maintien de la très encyclopédique *Ordonnance fédérale de reconnaissance des certificats de maturité* (ORM) qui détermine la masse, quantitative et qualitative, des notions que doivent enseigner les gymnases, donc des programmes abusifs qui en découlent pour l'enseignement secondaire du premier cycle. Une lueur d'espoir: l'adoption, par la Commission fédérale de maturité, d'un article autorisant des expériences régionales sortant du cadre de l'ORM, sans invalider pour autant les certificats de maturité décernés dans ces

conditions; cette adoption, au moment où nous écrivons ces lignes, n'est pas encore réalisée<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les gymnases genevois, à la suite d'une longue étude (Rapport Lefort), ont entrepris une réforme des programmes, après avoir découvert que leurs exigences — en matière de contenu — allaient très au-delà des normes minimales exigées par l'ORM; la Réforme II du CO devrait donc bénéficier d'un allègement des programmes, condition du maintien, dans les niveaux, le plus longtemps possible au cours des trois ans du CO, d'un « curriculum » commun qui assure la perméabilité d'un niveau à l'autre.

Les *avantages* du nouveau système sont évidents. Il supprime les hiérarchies de sections; les réorientations n'affectent plus toutes les disciplines (ce qui implique le changement d'une section à une autre, puisque les programmes communs y sont limités à quelques enseignements de caractère secondaire) mais les disciplines prises isolément; il supprime dans la plupart des cas le *doublage*; il assure la promotion de l'élève en fonction de ses réussites, et non pas — comme dans le système traditionnel — au vu de ses échecs; il mise sur les aptitudes des élèves, et les exploite au maximum: par le jeu combiné des niveaux et des options, l'élève peut racheter ses faiblesses dans une discipline, ou dans un ensemble de disciplines analogues (disciplines verbales par exemple) par des prestations supérieures et compensatoires dans d'autres domaines.

Enfin, ce système est une réponse, incomplète assurément, mais valable, au besoin de *démocratisation* ressenti par l'école et par beaucoup d'enseignants. Il fait en effet, reculer le plus tard possible le moment des sélections irréversibles; il tend à valoriser toutes les aptitudes et à abandonner certaines « supériorités » consacrées par la tradition; il refuse, en particulier, de conférer à une discipline particulière ou à une forme précise d'intelligence (verbale ou non verbale, pratique ou discursive) un caractère élitaire et, surtout, sélectif; il assure un développement plus harmonieux de l'individu: il l'oblige, par la force des choses, à s'adapter à des collectivités diversifiées (ce qui sera le propre de sa future existence d'adulte, appelée à changer plusieurs fois de profession au cours de son existence), et ainsi à pratiquer le travail en équipe et le respect de ses camarades, quelles que soient leurs aptitudes, qui auront cessé d'être classées selon une hiérarchie consacrée surtout par les adultes.

<sup>1</sup> L'un des gymnases genevois, le Collège Rousseau, a institué expérimentalement un système de niveaux et d'options qui, dans l'état actuel des choses, peut déboucher sur la maturité traditionnelle (11 disciplines), ou sur une maturité hors ORM (7-8 disciplines). Les expériences de Réforme II du CO doivent pouvoir déboucher sur chacun des termes de cette alternative; donc épouser la solution maximale!



Les *inconvenients* d'un système d'école globale intégrée ne sont pas à négliger. Nous les présentons non dans leur ordre d'importance réelle, mais dans l'ordre en quelque sorte de leur popularité... Le premier argument est qu'un tel système qui postule, à côté des niveaux, des classes hétérogènes, fait piétiner les meilleurs élèves alors que les moins bons n'en tirent que peu de profit; en d'autres termes — et c'est le leitmotiv de ceux qui volent au secours des « élites » — qu'il contribue à un abaissement des exigences. En fait, les avis sont très partagés; la lecture des rapports de maîtres ayant participé à l'expérience du collège de Budé<sup>1</sup> fait apparaître l'existence de ce danger: « *Je ne me sens pas à l'aise dans une classe de ce type; et la gêne que je ressens est aussi perceptible chez mes élèves et leurs parents. Je me demande si le nouveau système n'entrave pas l'avance des élèves moyens au profit de quelques élèves, qui n'iront probablement pas au gymnase.* » « *Le rythme de travail est très différent de celui d'une classe latine. Quand je donne un travail à effectuer immédiatement, les élèves doués l'ont vite terminé et dérangent les autres. (...) Même la lecture cursive d'un ouvrage ou la lecture expliquée d'un court passage a révélé des degrés de compréhension très variés chez les élèves.* » Mais la recette est fournie par d'autres maîtres: « *L'hétérogénéité en classe de français m'apparaît comme un facteur très stimulant; le professeur est en effet obligé de renoncer à exiger de ses élèves des performances mesurées à une norme préétablie, pour accepter chaque élève dans sa singularité, cultiver en lui ses aptitudes propres, l'aider à combler ses lacunes, parfois à compter avec elles.* » Ou encore: « *Si la classe hétérogène peut avoir de nombreux avantages, je pense que tous n'ont pas été exploités, du fait que la réforme de méthodologie et de structure n'a pas suivi. Il faut rechercher une méthode qui ne s'adresse pas à la moyenne, mais à chaque catégorie.* » Mais c'est là une autre difficulté: comme ces méthodes ne peuvent être modifiées qu'au vu des expériences pratiques, et qu'elles doivent leur être en même temps appliquées, on débouche sur l'obligation d'imposer un effort considérable aux expérimentateurs. En d'autres termes: les enseignants sont-ils prêts à envisager une réforme dont l'effet immédiat (à plus long terme, cet effet s'atténue puis disparaît) est de les obliger à assumer des tâches plus importantes, puis, pour les non-expérimentateurs, à se recycler?

Un autre argument avancé est celui du *coût* d'une opération de transformation d'une école globale non intégrée en une école globale intégrée; cette dernière est réputée plus onéreuse que l'autre. On peut remarquer tout d'abord qu'une réforme, destinée à améliorer l'efficacité de l'école et à lui permettre de mieux atteindre ses objectifs n'a peut-être pas comme but premier d'engendrer des économies... Par ailleurs, cette augmentation du coût (estimée parfois de 5 à 10 %)

<sup>1</sup> Collège de Budé: Extrait des rapports de maîtres 1972-1973, *passim*.



repose sur des études empiriques, et qui ne peuvent être qu'empiriques. Il en va, dans ce domaine, comme des effets d'une réforme, quelle qu'elle soit: comment juger si des élèves réformés ont mieux réussi que s'ils étaient restés dans un système traditionnel?... Comment apprécier, avec quelque sécurité, si un système réformé aura, passé le cap expérimental, des incidences financières supérieures, identiques, ou inférieures aux normes, d'ailleurs variables d'un collège à l'autre, d'un système traditionnel? <sup>1</sup> Quels autres paramètres faire intervenir: ne doit-on pas intégrer, dans ce bilan, le fait que l'on diminue considérablement le *doublage*, fort coûteux pour la collectivité? <sup>2</sup>

On attribue par ailleurs aux parents la crainte de voir leurs enfants participer à une « expérience » et à les savoir servir de « cobayes »; en fait, la démonstration en a été faite au CO <sup>3</sup>, les parents sont remarquablement positifs, et ils acceptent les garanties données par l'école; c'est d'ailleurs réjouissant: la famille, quoi qu'on en ait dit dans certains milieux, continue à accorder très largement sa confiance à l'école.

Enfin, on objecte — on l'a dit à propos de la maturité « à la carte » proposée par le groupe d'experts auteur du *Rapport sur l'enseignement secondaire de demain* — la très grande variété de « profils » d'élèves que détermine la combinaison de niveaux et d'options <sup>4</sup>: ainsi un élève en option d'anglais et qui est de niveau A en français et en allemand, et de niveau B en mathématique est-il équivalent à un latiniste de niveau A en français, B en allemand, et A en mathématique? A la fin du 9<sup>e</sup> degré, un élève dont le « profil » est A-A-B peut-il entrer en section moderne d'un gymnase? Il y a dans la multiplicité des situations individuelles, une réelle difficulté qui appelle, de la part de l'école secondaire et de celle des gymnases (pour nous borner à cette filière) un examen attentif de chaque

<sup>1</sup> Une étude du coût a été réalisée au Collège de Budé, à la fin de la première année d'expérience (8<sup>e</sup> degré). Elle conclut à une augmentation par rapport à l'année précédente de 11 % avec une marge d'erreur de  $\pm 5$  % (J. Grosfillier: *Classes à niveaux et cours à option, étude du coût, première analyse partielle*, janvier 1972). On peut difficilement en extrapoler une valeur moyenne pour un système banalisé: le collège de Budé bénéficiait, comme c'est normal dans une expérience, de conditions relativement généreuses.

<sup>2</sup> Les taux de doublage sont très variables selon les degrés, les sections, les collèges et — on le sait — selon les enseignants (composante personnelle d'ailleurs atténuée au CO par l'existence de conseils d'écoles).

<sup>3</sup> Enquête du Centre de recherches pédagogiques du CO, *L'opinion de parents sur la réforme — Enquête auprès des parents des élèves de Budé — juin 1973*. Une enquête analogue a été faite auprès des élèves et paraîtra en 1974.

<sup>4</sup> Un « Kriegsspiel » réalisé en novembre 1972 par le directeur du Collège Rousseau démontre que les combinaisons possibles au niveau de la maturité, dans un gymnase intégré, sont de plus de six cents... Mais avec un certain nombre de restrictions dans les choix (par exemple: « pas de grec sans latin », ou « pas de latin sans grec, ou anglais ou italien »), on réduit à 56 les possibilités de maturités.

dossier; mais ce système n'est-il pas préférable à la fausse quiétude donnée par la mathématisation à outrance d'appréciations dont on connaît, au demeurant, toute l'incertitude?

Ces avantages et ces inconvénients, le CO genevois les a soigneusement pesés; il a estimé que les avantages l'emportaient très largement; en particulier qu'il était essentiel de pouvoir obtenir, par cette réforme, une meilleure adaptation de l'enseignement aux *aptitudes individuelles* des élèves et l'*égalité des chances personnelles*<sup>1</sup>. La question de l'augmentation supposée des frais d'enseignement n'est pas du ressort des pédagogues: c'est une décision *politique*; de celle-ci dépendra l'abandon de l'expérience (ce qui paraît peu probable<sup>2</sup>), sa limitation, ou son expansion.

Pour l'instant, la situation du CO genevois est la suivante: en septembre 1971, la « volée » du 8<sup>e</sup> degré (220 élèves) a été réformée; le choix de ce degré avait été fait pour des raisons pratiques tout d'abord (les élèves étaient connus, puisqu'ils provenaient presque tous du 7<sup>e</sup> degré de ce collège); d'autre part, l'organisation d'un septième degré global posait encore des problèmes, notamment celui de l'existence ou de l'absence d'un *tronc commun* (et de son éventuelle durée), et celui du latin...

L'année suivante, l'ensemble du collège adopta la réforme, nouvelle pour les élèves de septième, et les élèves « réformés » de 8<sup>e</sup> passant au 9<sup>e</sup> degré; le 8<sup>e</sup> degré bénéficiait d'une année d'expérience. L'ensemble des opérations, ainsi que les nombreux travaux touchant aux programmes, aux méthodes et à l'évaluation, furent conduits en étroite collaboration avec le directeur du Collège Rousseau, M. Gilbert Perret, appelé à recevoir, en automne 1973, les élèves gymnasiens de la première volée réformée du collège de Budé.

En automne 1973, sur la base des expériences réalisées pendant trois ans, le Département de l'instruction publique autorisa son extension au nouveau Collège des Coudriers, qui ouvrait ses portes dans le même secteur de recrutement.

<sup>1</sup> Cf. IX<sup>e</sup> Séminaire de Montana « Cours à niveaux et à options », en particulier pp. II-IV, 7-8, 46, 58-59, et Jean Grosfillier: Rapport sur l'introduction de classes à niveaux et à options (25.1.1971).

<sup>2</sup> Il convient de rappeler que le Grand Conseil lui-même avait accueilli très favorablement les intentions du CO de procéder à une réforme plus profonde que celle de 1962: « (...) la politique scolaire suisse semble devoir s'orienter, à plus ou moins brève échéance, vers ce que les Anglo-Saxons appellent la *comprehensive school*, école polyvalente qui groupe les élèves non par sections et filières, mais par niveaux, par disciplines à option, donc par orientation individuelle. Il s'agirait de développer le système des sets et de substituer aux sections des classes qui s'articuleraient sur des options bien précises graduées (français A, B, C par exemple). (...) Nous pouvons espérer atteindre alors à un véritable enseignement « à la carte ». Jugé dans cette optique globale, le CO avance assurément dans la bonne direction. » (Rapport de la commission chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation, N° 3217-A du 12 septembre 1969, p. 17.)

Au cours de ces trois ans, un certain nombre de décisions ont été prises donnant une physionomie sinon tout-à-fait achevée (de nombreux remaniements de détail sont à prévoir, et quelques points plus essentiels seront à reprendre), du moins assez nette. On trouvera en annexe divers tableaux qui nous évitent d'entrer dans les modalités de détail. Mais il n'est peut-être pas mauvais d'indiquer les grandes lignes de cette réforme.

Au 7<sup>e</sup> degré, les élèves ont un « tronc commun » d'un semestre, qui permet au corps enseignant les observations<sup>1</sup> nécessaires à leur répartition, en janvier, dans les niveaux (allemand, trois niveaux, dont un audio-visuel; mathématique, deux niveaux); l'enseignement continue à se donner en classes hétérogènes, selon un programme commun, dans toutes les autres disciplines, français compris<sup>2</sup>. La première option — le latin — est alors introduite; cette mesure est un pis-aller, puisque toutes les autres options ne débutent qu'au 8<sup>e</sup> degré; mais la limitation fâcheuse du CO à trois degrés suscite des situations aussi peu satisfaisantes pour les uns (les tenants de la primauté du latin) que pour les autres (qui voient dans le latin une option, et non une impérieuse formation de base). L'éclatement de la classe au sens traditionnel du terme a amené la création du tutorat<sup>3</sup>, institution remplaçant celle du maître de classe; les tuteurs ont la charge de deux groupes de dix à douze élèves, qu'ils réunissent chaque semaine; ce n'est pas nécessairement le maître qui a ses élèves pour le plus grand nombre d'heures qui en est le tuteur (certains tuteurs peuvent avoir même des élèves auxquels ils n'enseignent pas). Cette situation comporte évidemment des inconvénients; mais elle a l'avantage de contraindre les enseignants à se rapprocher du système de *team-teaching*, de toute façon indispensable pour la bonne orientation des élèves.

Avec le 8<sup>e</sup> degré apparaissent les options; elles sont, en gros, de trois types (cf. tableau détaillé et commentaires): l'anglais (orientation « moderne »), la physique (orientation « scientifique ») et les

<sup>1</sup> Le CO genevois ne comporte que trois degrés (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>), ce qui est, de l'avis de ses responsables, une situation peu favorable. Il n'est pas mauvais, à ce propos, de rappeler que la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires s'est prononcée à l'unanimité pour un système « 5 + 4 » (5 degrés primaires, 4 degrés secondaires du premier cycle).

<sup>2</sup> L'hétérogénéité en français reste l'une des problématiques; elle appelle une revision profonde des méthodes — donc une qualification particulière des maîtres — et des programmes. Etant donné l'ambiguïté de cette discipline (maniement de la langue, expression et compréhension d'une part; contenu grammatical et forme orthographique d'autre part), il n'est pas exclu qu'on débouche, comme dans d'autres systèmes étrangers sur un clivage: une partie de l'enseignement en classes hétérogènes, et une partie en cours à niveaux.

<sup>3</sup> Le terme de « tuteur », emprunté au système britannique, a pour certains parents une teinte juridique péjorative... Il sera probablement remplacé par celui de « maître de groupe ».



options techniques. Le 9<sup>e</sup> degré ne présente pas de particularités remarquables par rapport aux degrés précédents.

Il est évidemment trop tôt pour établir un bilan, autrement que sous la forme de grandes lignes de force.

La répartition des élèves dans les niveaux montre avec netteté que beaucoup d'élèves qui se seraient trouvés en section pratique à cause d'une faiblesse spécifique dans une discipline clé sélective (allemand ou mathématique) bénéficient du système, puisqu'ils peuvent être en niveau A, voire en option « difficile », tout en suivant en niveau B ou C la branche pour laquelle ils éprouvent des difficultés. En ce sens, l'individualisation de l'orientation et le principe de la chance maximum sont réalisés.

Du point de vue de l'intégration sociale, une enquête du CRPP, en cours de publication<sup>1</sup>, montre — ce qui était attendu — que le décroïsonnement réalisé par l'introduction de classes hétérogènes facilite la collaboration, dans les loisirs et dans le travail, d'élèves de couches sociales différentes; ce n'est pas le cas dans un système à sections où, du fait du recouvrement des catégories socio-culturelles et des sections, le « streaming » empêche matériellement cette collaboration; cette même enquête fait en effet apparaître que dans un cas comme dans l'autre, les élèves de milieux différents sont semblablement disposés à collaborer ou à nouer des amitiés. En revanche, garçons et filles sont peu disposés à collaborer spontanément (5 % de choix intersexes seulement)...

Une attention toute particulière est apportée aux procédures d'évaluation<sup>2</sup>. Le CRPP a été chargé d'une mission dans ce domaine qui doit porter, en principe, sur les trois secteurs possibles (évaluation interne et continue; évaluation-bilan; évaluation comparative). A ce titre un collège non réformé (celui du Marais) a été choisi pour servir de comparaison à celui de Budé, choix déterminé par la comparabilité des populations scolaires, du point de vue de la composante socio-culturelle. Cette recherche a commencé en septembre 1972 (les résultats de l'année 1972-1973 seront prochainement publiés), et se poursuit en 1973-1974. Comme on le suppose aisément, il ne s'agit pas de prouver, de manière manichéiste, si cette deuxième réforme a réussi ou non, mais de fournir aux autorités scolaires le maximum d'informations qui leur permettent de prendre les mesures adéquates (expériences à poursuivre, à modifier, à interrompre, voire à généraliser); cette évaluation s'insère, bien entendu, dans une série d'autres opérations plus ponctuelles, ou plus localisées (au sein des disciplines par exemple).

<sup>1</sup> Daniel Bain: *Classes hétérogènes et intégration sociale*.

<sup>2</sup> On sait que l'évaluation et ses modalités sont également une des préoccupations fondamentales du CREPS vaudois.

Enfin, et pour terminer, d'autres opérations plus limitées de classes à niveaux sont entreprises dans cinq des collèges du CO. Elles concernent l'actuelle section générale (degrés 8 et 9) et, dans un cas, une combinaison de section générale/section pratique en mathématique et en allemand, les deux disciplines — problèmes non seulement de toute réforme, mais de tout l'enseignement secondaire.

ROBERT HARI

## COLLÈGE DE BUDÉ

## Organisation des cours

1972-1973

Disciplines		Nombre d'heures				
		7 <sup>e</sup>		8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	
		1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>e</sup> semestre			
Classes indifférenciées (hétérogènes)	Français . . . . .	6	6/5	5	5	a
	Histoire . . . . .	2	»	2	2	b
	Géographie . . . . .	2	»	2	2	c
	Sciences (cours de base)	2 par 1/2 cl. 1 cours entier	»	2 3/4 cl.	1 (biol.) 2 par 1/2 cl. (phys.)	d
	Education physique . .	2	»	2	2	e
	Travaux manuels . . .	2	»	} 2	—	f
	Enseignement ménager .	2	»		—	g
	Dessin . . . . .	2	»	} 2	} 1	h
	Musique . . . . .	1	»			j
	Inf. gén. / Crit. inf. . .	1	»	—	1	k
	Dessin technique . . .	—	»	—	(2)	l
	Travaux dirigés . . . .	1	1/—	1	1	m
Groupe de niveaux (des II <sup>e</sup> s.)	Allemand . . . . .	5	I II (AV)	a b c	a b b c	n
	Mathématique . . . . .	5	4 5	4 4 4	5 5 4 4	o
Options	I Latin . . . . .	—	4	6	6	p
	II Physique - biologie .	—	—	4	6	q
	III Anglais . . . . .	—	—	4	4	r
	IV Choix technique . .	—	—	4	4	s
	V Anglais AV (1 an) .	—	—	—	4	t

## Explications complémentaires

- d Sciences en 7<sup>e</sup>: observation en laboratoire par 1/2 classes, 1 heure en classe entière; sujets choisis en biologie et en physique (2 maîtres se répartissent 2 classes jumelées).

- En 8<sup>e</sup>: cours de base en biologie pour tous.  
 En 9<sup>e</sup>: 1 heure de biologie pour tous; 2 heures de physique pour ceux qui n'en ont pas en option (II et IV).
- f, g 7<sup>e</sup> garçons: technique de base; filles: couture, entretien des textiles, cuisine.  
 8<sup>e</sup>: choix entre métal, bois, couture, cuisine (2 cours à prendre).  
 Tous ces cours en demi-classes.
- h, j En 8<sup>e</sup>: choix entre musique et dessin.  
 En 9<sup>e</sup>: choix entre musique, dessin, AC, théâtre, expression corporelle (chaque fois par semestre ou à l'année).
- k En 7<sup>e</sup>: 1 semestre de formation du goût (histoire de l'art) et 1 semestre d'information générale en musique.  
 En 9<sup>e</sup>: 1 semestre: critique de l'information  
 1 semestre: choix entre IG musique et IG histoire de l'art.
- l Dessin technique imposé aux élèves d'options II et IV (9<sup>e</sup>) qui n'en ont pas eu, offert aux autres.
- m Tous les élèves ont 1 heure de travaux dirigés avec leur maître de classe, sauf ceux qui choisissent le latin (en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ils rencontrent le maître-tuteur à un autre cours ou à l'heure d'orientation).
- n Le niveau c est audio-visuel.  
 Le groupe II en 7<sup>e</sup> sera probablement subdivisé.
- p Les 4 heures de latin de 7<sup>e</sup> sont prises (1 heure chaque fois) sur le français, l'allemand, la mathématique, les travaux dirigés.
- q En 9<sup>e</sup>: pas de cours de base de sciences.
- s choix entre: dactylo, physique, électricité, enseignement ménager, dessin technique, biologie sp. (9<sup>e</sup>), travaux manuels avancés (9<sup>e</sup>). Certains cours n'ont pas été ouverts, faute d'inscrits.

Classes indifférenciées pour tout l'enseignement pendant le premier semestre de 7<sup>e</sup>.

2<sup>e</sup> semestre de 7<sup>e</sup>: différenciation aux niveaux (math./all.), ouverture de l'option I.

Dès la 8<sup>e</sup>, les élèves choisissent l'une des options offertes.



## RÉFORME II, COLLÈGE DE BUDÉ

1972-1973

Tableau I

*Distribution des élèves du 7<sup>e</sup> degré, 2<sup>e</sup> semestre*

<i>Mathématique</i>				
	Niv. I	Niv. II	Total	
Nombre d'élèves . . . .	150	64	214	
% . . . . .	70	30	100	
<i>Allemand</i>				
	Niv. I	Niv. II	II allégé	AV
Nombre d'élèves . . . .	133	41	28	12
% arrondi . . . . .	62	19	13	6
<i>Option latin</i>				
	Latin + all. I Math. I	Latin + all. I Math. II	Total	
Nombre d'élèves . . . .	55	3	58	
% arrondi . . . . .	26	1	27	

*Profils*

	All. I + latin	All. I sans latin	All. II (normal ou allégé)	Audio-visuel	Totaux
Mathématique	55	58	36 (17 %)	1 (0,5 %)	150
I	113 (53 %)				(70 %)
Mathématique	3	17	33 (15 %)	11 (5 %)	64
II	20 (9 %)				(30 %)
Totaux	58	75	69 (32 %)	12 (6 %)	214
	133 (62 %)				

A titre d'information (on ne peut véritablement comparer les 2 systèmes), en février 1972, les élèves du 7<sup>e</sup> degré auraient été répartis ainsi dans le CO traditionnel:

	LS	G	P	Total
Nombre d'élèves . . . .	59 (28 %)	60 (28 %)	73	20
	119			212
% arrondi . . . . .	56	34,5	9,5	

Tableau II

*Distribution des élèves du 9<sup>e</sup> degré*

Options			Niveaux	
			Allemand	Mathématique
I (latin)	47		A 123	A 102
II (sciences)	69		B1 39	B1 67
III (anglais)	38		B2 29	B2 33
IV (technique)	39		C 16	C 5
V (angl. AV, 1 an)	14		(audio-visuel)	

*Profils**Niveaux (allemand/mathématique)*

	AA	AB1	B1A	AB2	B2A	B1B1	B1B2	B2B1	B2B2	B1C	CB1	B2C	CB2	CC	Tot.
I	37	10													47
II	38	3	17		2	5	1	3							69
III	6	22		2		3	3	1	1						38
IV			1			3	3	7	9		4	2	8	2	39
V	1	3		1		2			4	1	1		1		14
Tot.	82	38	18	3	2	13	7	11	14	1	5	2	9	2	207

Profils gymnasiaux « conformes »: 130.  
 (I AA/AB1 + II AA/B1A + III AA/AB1)