

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	21 (1999)
Heft:	2
Artikel:	Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève : 4 postulats à retenir
Autor:	Varcher, Pierre
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786132

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: 06.01.2026

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

Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève: 4 postulats à retenir

Pierre Varcher

Dans cet article, l'auteur cherche à dégager les éléments théoriques principaux du processus de réécriture des curriculums au Cycle d'orientation de Genève où un dispositif important a été mis sur pied ces dernières années. La réflexion est conduite sur un plan global tout en étant illustrée, quand cela est nécessaire, de quelques exemples concernant la géographie. Une véritable démarche pour chercher à établir davantage de cohérence dans un projet éducatif est, par essence, complexe. Selon l'auteur, quatre éléments caractéristiques de la démarche choisie à Genève doivent être retenus comme postulats fondamentaux pour toute redéfinition des curriculums:

- un dispositif participatif s'adressant à l'ensemble des maîtres;*
- l'adoption d'une démarche systémique;*
- la mise en lien de quatre influences pour définir le curriculum de chaque discipline: adéquation aux valeurs du projet éducatif général, choix d'un modèle d'apprentissage de référence, réflexion épistémologique, choix politique sur la question de la sélection/hiérarchisation des élèves;*
- un curriculum pensé pour être évolutif.*

Même si des tâches délicates attendent encore tous les acteurs impliqués à Genève, le bout de chemin parcouru démontre, aux yeux de l'auteur, la validité des quatre postulats fondamentaux retenus.

Introduction

Par une démarche entamée en 1989 déjà, le cycle d'orientation (CO) de Genève (regroupant tous les élèves des degrés 7 à 9) cherche à interroger ses pratiques

afin de les rendre davantage en cohérence avec les intentions exprimées dans la loi genevoise sur l'Instruction publique (LIP). L'objet de cet article n'est pas d'analyser les causes qui sont à l'origine de cette volonté de réforme, mais il peut être intéressant de rappeler que deux éléments au moins ont fortement contribué à lancer le mouvement: d'une part, une pression sociale et politique de plus en plus forte s'est fait sentir pour que les deux outils principaux utilisés par les acteurs de la mondialisation, l'informatique et l'anglais, soient inscrits dans le cursus des élèves. D'autre part, un blocage politique a enfermé le CO dans une position très statique pendant toute la décennie 80, alors qu'auparavant cette école s'était illustrée par son dynamisme et ses constantes remises en question. Dix ans de blocage ainsi qu'une évolution forte de la population scolaire et des attentes sociales ont créé une accumulation de mécontentements divers et la nécessité de rouvrir des espaces de réflexion.

Cette démarche de rénovation s'appuie sur un dispositif participatif cherchant à impliquer l'ensemble des maîtres. Nous montrerons plus loin pourquoi nous pensons que la mise sur pied d'un dispositif participatif est une exigence méthodologique dans une démarche de redéfinition des curriculums. Pour l'instant, nous nous contenterons de rappeler que le CO connaît, depuis sa création en 1962, une double structure: d'une part, les 17 établissements qui ont leur propre direction et d'autre part, les maîtres, spécialistes des disciplines pouvant enseigner aussi bien au secondaire I qu'au secondaire II, qui sont regroupés en fonction des branches qu'ils enseignent. Les maîtres appartiennent ainsi à un ou plusieurs «groupes de discipline» et élisent dans leur établissement un RB (représentant de bâtiment) pour chaque discipline qui est chargé de les réunir et de garantir le lien avec l'ensemble du groupe à l'échelle du cycle d'orientation; les RB se réunissent environ une fois par mois sous la présidence de leur PG (président de groupe) qui est élu une fois tous les 3 ans par l'ensemble des maîtres du groupe. Les principales prérogatives des groupes consistent, en lien avec la direction générale du CO qui garde tout le pouvoir de décision, à élaborer le plan d'études, à proposer des formations continues, à créer ou faire acheter des moyens d'enseignement. De plus, l'ensemble des PG sont réunis chaque mois dans le cadre d'une conférence (CPG) pour travailler sur des sujets d'ordre pédagogique intéressant l'ensemble des disciplines. Notons qu'actuellement, le CO reconnaît 23 disciplines différentes.

En s'appuyant sur cette double structure, la direction générale du CO a publié, après une première phase de réflexion, un programme d'action intitulé «Six priorités pour le CO» (DGCO, 1996):

1. redéfinition des objectifs d'apprentissage
2. évaluation des apprentissages des élèves et différenciation de l'enseignement
3. projet personnel pour l'élève
4. encadrement et participation des élèves
5. relation famille-école: de l'information à la communication
6. formation continue des maîtres et travail en équipes.

La réécriture des curriculums fait donc l'objet de la première priorité et surtout, elle s'inscrit dans une volonté de repenser simultanément les différents aspects du système scolaire. Il s'agit là d'un aspect essentiel de toute la

réflexion menée au CO: la démarche se veut systémique afin d'assurer la meilleure cohérence d'ensemble possible. Dans cet article, nous nous attacherons uniquement à décrire le processus de réécriture des curriculums et laisserons donc de côté l'évolution des cinq autres priorités et leurs éventuels blocages, sauf si ceux-ci ont des répercussions sur la question de la redéfinition des savoirs enseignés.

Ayant été appelé à participer à la coordination de cette démarche de réécriture des curriculums en tant que membre du bureau de la CPG, puis maintenant en tant que personne-ressource, tout en ayant été simultanément responsable du groupe des maîtres de géographie, je vais conduire ma réflexion sur un plan global tout en l'illustrant, si nécessaire, de quelques exemples concernant la géographie.

A mon avis, quatre éléments caractéristiques de la démarche choisie à Genève doivent être retenus comme postulats fondamentaux pour toute redéfinition des curriculums:

- un dispositif participatif s'adressant à l'ensemble des maîtres;
- l'adoption d'une démarche systémique;
- la mise en lien de quatre influences pour définir le curriculum de chaque discipline;
- un curriculum pensé pour être évolutif.

Le dispositif participatif concernant l'ensemble des maîtres ayant été brièvement évoqué ci-dessus, il convient maintenant d'analyser plus particulièrement les trois autres postulats.

L'adoption d'une démarche systémique

A priori, deux démarches peuvent être suivies pour une redéfinition des curriculums:

- a) Chaque discipline profite du fait qu'elle a une position acquise dans la grille-horaire et n'a pas à justifier sa place dans le cursus des élèves; on redéfinit alors son curriculum souvent par une adaptation du «savoir savant». Dans ce type d'approche, souvent implicite, on oublie tout simplement que la somme de projets de disciplines ne fait pas un projet éducatif, la question «que cherche-t-on à faire acquérir aux élèves durant leur scolarité obligatoire?» méritant d'être traitée de manière globale.
- b) Une autre démarche consiste à définir d'abord le projet éducatif général en explicitant plus ou moins les références qu'on utilise. Puis on définit les plans d'études cadre des différentes disciplines, sans que la place de celles-ci ne soit forcément remise en question, et enfin les programmes. C'est la démarche qui a été utilisée par exemple pour la redéfinition des curriculums de la filière conduisant à la Maturité. Le résultat est qu'on évite rarement une rupture, un manque de cohérence, surtout lors du passage du plan d'études

cadre au programme détaillé année par année: les curriculums se caractérisent trop souvent par «des pages introducives ou des pages de gauche où l'on met des idées séduisantes: apprendre à observer (...), à se situer dans son environnement; et sur les pages de droite, des listes impressionnantes de connaissances ponctuelles et de notions à assimiler. Et on fait comme si les deux choses renvoient évidemment l'une à l'autre, étaient parfaitement compatibles (...). Or il n'en est rien» (Perrenoud, 1990): les plans d'études cadre sont souvent fortement influencés par des intentions générales louables et par les finalités énoncées par la loi de référence; par contre, les modalités d'application (programmes, activités en classe, pratiques d'évaluation) sont élaborées bien davantage à partir des habitudes, des pratiques scolaires en vigueur. La rupture est alors très nette entre ces deux niveaux, l'un tendant vers un idéal, l'autre restant très dépendant d'une approche pragmatique. Ce type de rupture peut être considéré comme inévitable dans une démarche qui suit une logique d'emboîtements successifs. «Ainsi, pour prendre comme exemple l'étape finale d'une séquence d'enseignement, ce qui est évalué par le système traditionnel des épreuves papier-crayon est souvent bien loin des finalités non seulement du projet éducatif (Loi sur l'instruction publique) mais aussi des finalités spécifiques à la discipline: alors qu'officiellement l'école vise à développer la faculté de discernement et l'ouverture au monde dans un esprit de coopération, l'essentiel des épreuves permettant de mesurer les acquis des élèves sont individuelles et consistent le plus souvent à restituer le savoir enseigné.» (CPG, 1997).

A ces deux démarches, celle de la juxtaposition des curriculums de toutes les disciplines reconnues et celle des emboîtements successifs depuis le projet éducatif jusqu'aux programmes, il a été décidé d'en substituer une autre fondée sur la logique de l'ensachage selon la proposition de Michel Serres: «Soit maintenant une collection de sacs et de poches, de filets, en jute, en caoutchouc, toile ou autre matière souple. Aussi variables que se présentent leur forme et leur taille, n'importe lequel ou presque d'entre eux contiendra, si je m'y prends bien, l'ensemble des autres.» (Serres, 1994). «Dès lors, non seulement le niveau le plus large (le projet éducatif général) englobe le plus précis (l'activité en classe, les épreuves soumises aux élèves,...) mais le plus étroit englobe aussi le plus large: l'activité en classe, l'activité d'évaluation, le plan d'études doivent contenir en eux les intentions énoncées par la loi sur l'instruction publique.» (CPG, 1997).

La difficulté principale d'une telle démarche consiste à définir simultanément, en progressant petit à petit, aussi bien les curriculums des disciplines que le projet éducatif, qui n'est esquissé qu'à grands traits dans la loi. Ainsi, à Genève, l'article 4 de la LIP stipule que l'enseignement a notamment pour objectif d'apporter à chaque élève les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures. Selon ce même article, chaque élève doit être rendu progressivement conscient du monde qui l'entoure en développant sa faculté de discernement, le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération. Quelles sont ces meilleures connaissances? Comment acquérir à l'école une faculté de discernement, le respect d'autrui et un esprit de solidarité et de coopération? C'est à ces questions que des professionnels de l'éducation doivent apporter des éléments de

réponse afin de rendre le projet éducatif plus précis, plus opérationnel. Dans un premier temps, chaque groupe de discipline a été chargé d'expliciter, dans un document appelé «Objectifs d'apprentissage», en quoi sa discipline a un rôle à jouer dans un projet éducatif et comment cette discipline doit être présentée, enseignée, apprise, afin de tendre le mieux possible vers les finalités de l'article 4 de la LIP. Les groupes ont pu s'appuyer sur deux documents antérieurs qui fournissaient quelques balises: «Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement» (Commission savoirs essentiels, 1995) et «Six priorités du CO» (DGCO, 1996).

Pendant cette phase d'écriture des objectifs d'apprentissage (1996–1997), des journées d'étude organisées par la CPG ont réuni tous les acteurs impliqués (environ 120 personnes, chaque groupe ayant confié à une commission de 4 à 6 maîtres sous la direction du PG la tâche de réaliser ce travail d'écriture et d'organiser des consultations de l'ensemble des maîtres du groupe). Durant ces journées d'étude, quatre personnes-ressource ont apporté leurs éclairages stimulants et leurs regards critiques sur les travaux en cours: Mme Isabelle Ardouin, MM. Michel Develay, Marc Legrand et Bernard Schneuwly. Ces journées d'étude ont permis à chaque participant de prendre connaissance de l'avancement des travaux des autres et de faire en sorte que chacun soit co-responsable de la cohérence entre les démarches des différents groupes. Chaque groupe devait donc constamment avoir le «souci d'intelligibilité», veiller à garantir la clarté de ses prises de position.

Dans un deuxième temps (fin 1998), l'ensemble de ces apports a permis de dégager une définition plus précise du projet éducatif et de déterminer un modèle de référence pour l'organisation et l'articulation des différents apports disciplinaires. Le projet éducatif, tel qu'il est actuellement défini, repose sur 4 axes:

- a) des grands champs de connaissances, actuellement au nombre de 8, comme «Initiation aux caractéristiques fondamentales de la recherche scientifique» ou «Préparation et participation à la vie civique, politique et économique»;
- b) des apports sur le plan du développement cognitif des élèves, au nombre de 8 également, comme «Motricité fine» ou «Raisonnement logique et conceptualisation»;
- c) une dizaine de capacités transversales devant être exercées dans l'ensemble des disciplines comme «Problématiser» ou «Se donner une méthode de travail appropriée au but poursuivi»;
- d) un rappel des principales valeurs retenues par la LIP et de leurs conséquences sur le choix des savoirs, les procédures d'apprentissage et d'évaluation.

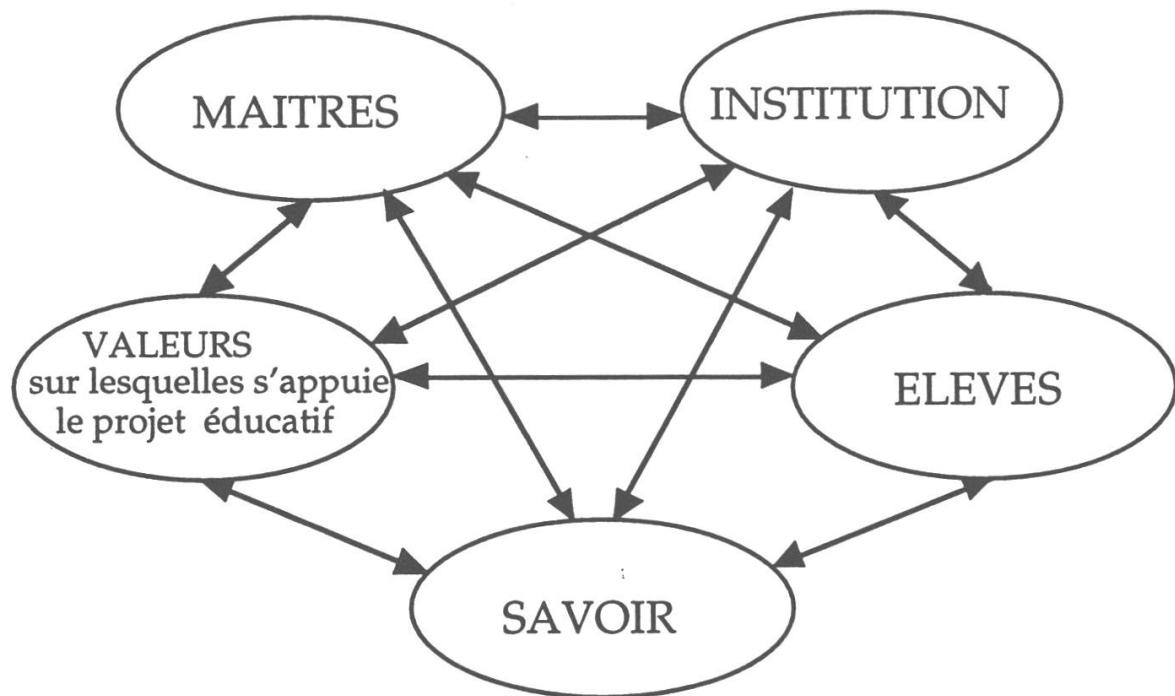
En fonction de ce projet, la place des disciplines dans la grille-horaire peut alors être précisée – cette démarche est actuellement en cours (printemps 1999) – et l'on peut aussi se poser la question de l'équilibre général ainsi obtenu et de l'introduction éventuelle de nouvelles disciplines. C'est ainsi qu'il a été proposé de créer une «filière image» cohérente sur les trois ans à partir des apports de l'histoire de l'art, du cinéma et de l'éducation aux médias. Une place plus importante pourrait être aussi accordée aux activités théâtrales pour leurs apports en termes d'aptitudes artistiques et de développement de l'équilibre du corps. Par contre, il a été admis que ni le droit ni l'économie n'auraient une pla-

au CO, une première initiation à ces champs de connaissances étant assurée dans d'autres contextes disciplinaires: géographie, histoire, information scolaire et professionnelle notamment.

La démarche systémique exige maintenant une série de rétroactions sur les curriculums des disciplines pour que ceux-ci entrent mieux dans le cadre général défini. Ceux qui auront peu de modifications à subir et qui peuvent être appliqués dans la grille-horaire actuelle entreront en vigueur en septembre 1999, les autres avec la nouvelle grille-horaire prévue pour septembre 2000.

La mise en lien de quatre influences pour définir le curriculum de chaque discipline

L'adoption d'une démarche systémique ne s'est bien évidemment pas opérée seulement au niveau que nous venons d'exposer mais aussi lorsqu'il s'est agi de définir le curriculum de chaque discipline. La référence à une telle démarche était en effet une injonction aux groupes pour ne pas s'enfermer dans une logique purement disciplinaire, mais pour prendre en compte le fait qu'une discipline n'a de sens à l'école que si elle donne corps au projet éducatif général. Afin de déterminer les données de la discipline de référence qui pouvaient être jugées pertinentes, les groupes ont été invités à appliquer un modèle pentapolaire du système éducatif; ce modèle, que nous avions mis au point au Centre de Recherches Psychopédagogiques (CRPP) dans le cadre des travaux de l'équipe «Didactique de la géographie et évaluation», élargit le fameux triangle pédagogique de Houssaye et rappelle que, dans toute réflexion sur l'école, il est nécessaire de prendre en compte cinq éléments et leurs interactions:



En ce qui concerne notre démarche de redéfinition des curriculums, le pôle «maîtres» est pris méthodologiquement en compte par la mise sur pied du dispositif participatif que nous avons décrit dans l'introduction. Un tel dispositif ne relève donc pas d'une simple revendication corporatiste. Il s'agit d'une exigence fondamentale: laisser le corps enseignant de côté reviendrait à ignorer un des cinq pôles constitutifs du système et ferait reposer tout le poids de la démarche sur l'institution qui, ensuite, devrait imposer ses conclusions aux enseignants avec toutes les difficultés que cela entraîne.

Les maîtres des différents groupes ont donc été appelés à expliciter la conception de l'enseignement-apprentissage de leur discipline et à montrer en quoi cette conception est la résultante des influences des 4 autres pôles en interaction: les valeurs fondamentales du projet éducatif général, la manière dont est organisée l'institution (structure, modalités d'évaluation et critères d'orientation) pour atteindre les finalités sociales en matière de hiérarchisation et de sélection, le paradigme disciplinaire issu de la réflexion épistémologique (pôle «savoir») et la conception de l'apprentissage (qui met en jeu le pôle «élève» et la relation de celui-ci avec le pôle «savoir»).

a) le rapport aux valeurs fondamentales du projet éducatif général:

J'ai relevé dans le paragraphe précédent qu'il est impossible de déduire des textes légaux un véritable projet éducatif et que c'est par des aller-retours continuels entre les propositions des groupes de discipline et les grands principes fixés par la loi que nous avons effectué la nécessaire opération consistant à «reconstruire une image de la culture et des finalités de l'école obligatoire» (Perrenoud, 1990). Se référer au projet éducatif lorsque celui-ci n'est qu'esquisssé n'était donc pas tâche facile pour les groupes. Néanmoins l'article 4 de la LIP et les textes exploratoires fournis par l'institution ont fourni une base assez solide: «On imagine sans peine que la géographie scolaire, [par exemple], a pu être très différente lorsque la loi donnait pour but à l'enseignement public «de préparer la jeunesse [...] à servir le pays et de développer chez elle l'amour de la patrie et le respect de ses institutions, et de lui donner les connaissances intellectuelles et professionnelles» (LIP, 1940, art. 4) alors que maintenant elle demande «de rendre chaque élève progressivement conscient du monde qui l'entoure en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération» (nouvelle teneur dès 1977)» (Davaud & Varcher, 1990). Les questions auxquelles les groupes ont dû répondre étaient alors les suivantes: pourquoi faut-il apprendre à faire de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, etc... au CO? en quoi votre discipline a-t-elle un rôle à jouer dans le projet éducatif ? comment votre discipline est-elle mieux à même de contribuer à tendre vers les finalités de l'article 4 de la LIP ? Lors des journées d'étude, il a été clairement relevé «que chaque discipline ne peut pas prétendre à tendre vers toutes les valeurs prônées par la loi, mais que par le type de champ qu'elle occupe, par les savoirs qu'elle permet de construire, elle tend plutôt vers l'une ou l'autre de ces valeurs. Il convient donc d'éviter des textes plagiats de la loi prétendant que

toutes les disciplines développent par exemple l'autonomie ou la faculté de discernement...» (CPG, 1997).

b) le rapport à l'institution

C'est indéniablement le lien qui a causé – et qui cause encore – le plus de problèmes. Il impose en effet de prendre en compte les deux fonctions du système éducatif: la fonction de formation du plus grand nombre d'élèves – formation que tout le monde désire voir être la meilleure possible, l'article 4e) de la LIP donne pour objectif à l'enseignement de «tendre à diminuer les inégalités de chance de réussite scolaire» – et la fonction de hiérarchisation sociale, de sélection – fonction dont les pédagogues n'aiment pas parler mais qui est bien présente surtout aux degrés 7 à 9 – (Varcher, 1996). Cette fonction de hiérarchisation sociale se traduit dans une structure scolaire: le secondaire I en Suisse connaît un lent glissement du système de classes complètement séparées dans des établissements différents à un système de cycle d'orientation à niveaux pour certaines disciplines et à options pour d'autres, voire à un système hétérogène comme le connaissent maintenant de nombreux pays européens. A Genève, la question est sensible et fut à l'origine du blocage de toute l'évolution du CO dès le début des années 80 au moment où une initiative libérale a soumis la question au peuple. Dès lors subsiste un système hybride avec 14 collèges à sections (L,S,M, G, P) et 3 établissements en Réforme II (niveaux de math et d'allemand, options et classes hétérogènes en français, géographie, histoire, biologie, etc.). En 1995, un premier projet de texte redéfinissant les priorités du CO prévoyait d'inclure cette question des structures dans la réflexion systémique en vue de définir des moyens d'appliquer une pédagogie plus différenciée avec des modes de regroupements d'élèves plus souples et moins définitifs. Cette proposition s'est heurtée à un veto politique: une logique linéaire devait s'imposer en ce domaine, d'éventuelles réformes de structure ne pouvant être envisagées que si l'ensemble du nouveau système l'exigeait et que l'on faisait la démonstration de leur nécessité. Dans une démarche systémique, on le sait, il suffit qu'un seul élément se bloque pour que tout le système soit grippé. Il est difficile de dire si la démarche en cours a réussi à surmonter cet écueil. Toujours est-il que les groupes de discipline ont reçu de la direction générale du CO le mandat de définir des objectifs d'apprentissage qui soient les mêmes pour tous les élèves. Cette notion de «mêmes objectifs d'apprentissage pour tous» n'a pas fini de créer des malentendus, d'autant plus qu'on ne voit pas clairement comment elle peut s'articuler avec un statu quo en ce qui concerne les sections. De fait, l'idée de base est celle de faire passer dans les curriculums le principe du «pari d'éducabilité» (Meirieu) et d'éviter l'exclusion de 30% des élèves qui se retrouvent en section G ou P avec des programmes revus à la baisse; il s'agit aussi de remettre en question l'a priori selon lequel les élèves ayant des difficultés en langues et en mathématiques possèdent et doivent développer des aptitudes manuelles et d'éviter que ces élèves n'aient droit qu'à des savoirs dévalorisés. Il s'agit enfin «de se reposer toute la question des savoirs essentiels [...] parce que, à l'école, les

savoirs sont chargés du poids de la sélection scolaire, sont dénaturés par le fait que l'acquisition de certains d'entre eux sous une forme bien définie sert de support à la hiérarchisation sociale et que ceci n'est plus admissible en l'état dans une institution qui déclare ouvertement se préoccuper d'apporter le maximum de compétences et de savoirs au maximum d'élèves tout en essayant de diminuer les inégalités de chance» (Varcher, 1996). Ce n'est pas parce qu'un enfant a eu de la peine en français et en mathématique à l'école primaire qu'il doit être limité, en section G ou P du CO, à colorier des cartes de géographie... Comme les autres, il a le droit de comprendre comment les hommes organisent leurs relations avec l'espace, quels sont les acteurs qui décident de tel ou tel aspect de la ville ou des questions d'emplois, comment les principales cultures abordent des questions existentielles et les traduisent en diverses pratiques spatiales...

c) le paradigme disciplinaire issu de la réflexion épistémologique

«On est là dans le champ que Marc Legrand appelle la composante épistémologique. C'est la réponse à la question: «Qu'est-ce qui fait qu'en tant que mathématicien, géographe, historien, etc.. vous disposez d'un savoir spécifique qui n'est pas le mien? Quel est donc ce savoir, quel est son paradigme?»» (CPG, 1997).

Dans un document préparatoire déjà cité (Commission savoirs essentiels, 1995), les auteurs engageaient le CO à reprendre à leur compte une des thèses de la Faculté des Sciences de l'Université de Bâle à propos de l'enseignement secondaire (Faculté..., 1988): «Si une discipline, quelle qu'elle soit, peut apporter quelque chose au projet éducatif général, ce n'est pas l'accumulation et la mémorisation de connaissances factuelles, mais bien la perception de l'utilité sociale et le plaisir qu'il y a à déceler les questions qui se posent dans ce domaine et à apprendre à y apporter des réponses au moyen des démarches et stratégies que la discipline a développées. L'élève ne doit donc pas être programmé comme une banque du savoir et l'école doit lui permettre de construire l'appareil conceptuel de la discipline.» (Commission Savoirs essentiels, 1995). Notons que pour les disciplines scolaires qui ne sont pas fondées sur une référence académique mais sur des pratiques sociales de référence (langues, disciplines artistiques, activités manuelles), l'objectif général était le même: il s'agissait de définir la place de cette discipline dans le projet éducatif, de montrer l'angle d'attaque choisi justifiant le choix des activités proposées.

*d) choix d'un modèle d'apprentissage de référence privilégié:
le socio-constructivisme*

Comment l'élève apprend-il? Par imitation-restitution? Par construction progressive, linéaire ou spiralaire? Voilà quelques-unes des questions auxquelles chaque discipline a tenté de répondre de son propre point de vue et à partir desquelles elle devait organiser les apprentissages qui lui sont spécifiques.

Dans les documents préparatoires, l'intention fondamentale de la révision des curriculums était de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement-apprentissage en abandonnant la conception cumulative encore trop dominante et en cherchant notamment à mieux tenir compte des rythmes différenciés d'apprentissage des élèves. Les travaux effectués lors des journées d'étude ont sensibilisé les participants au fait que la logique cumulative ne permet pas aux élèves de vraiment s'emparer du sens des activités d'apprentissage qu'on leur propose.

L'alternative proposée dans les documents préparatoires était de «favoriser une approche plus constructiviste de l'apprentissage». L'apport décisif en ce domaine a été celui du professeur Bernard Schneuwly qui a fait très clairement comprendre à tous les acteurs impliqués la différence fondamentale entre constructivisme et socio-constructivisme (cf. Schneuwly, 1998).

Considérer la construction des savoirs non plus seulement comme la réception-mémorisation-restitution d'un savoir transmis par un professeur, mais bien davantage comme une construction en interaction sociale, par la collaboration, l'échange et l'argumentation au sein d'un groupe-classe et avec la médiation d'un maître, est apparu comme étant la manière la plus appropriée de mettre en cohérence l'enseignement-apprentissage avec l'exigence légale d'affirmissement de certaines valeurs (coopération, solidarité, formation d'individus ayant développé leur faculté de discernement et leur créativité, etc..). Aussi le choix du socio-constructivisme s'est imposé comme conception d'ensemble pour toutes les disciplines, et le projet éducatif qui se dégage pour le CO en ce début d'année 1999 mentionne explicitement ce lien entre l'affirmissement des valeurs de l'article 4 de la LIP et la conception d'apprentissage socio-constructiviste.

e) *La mise en lien de ces 4 influences permet de définir la conception de l'enseignement-apprentissage de la discipline:*

La définition de cette conception se fait donc par un véritable travail systémique: nous ne sommes ni dans une démarche qui ne se préoccupe que des savoirs, ni dans un processus qui mettrait «l'élève au centre» et qui s'exposerait au risque d'une dérive puéricentriste qui évacuerait toute référence aux savoirs constitués.

La conséquence principale de l'adoption de la démarche systémique pour définir la conception de l'enseignement-apprentissage de la discipline porte sur le choix des savoirs: celui-ci ne se fait plus selon une logique descendante classique cherchant à définir les contenus à enseigner à partir des savoirs de référence de la discipline – avec les déformations successives mises en évidence par le concept de transposition didactique de Chevallard – mais repose sur le concept de «mouvement ascendant» dégagé par Bronckart: comme nous le rappelions dans un précédent numéro d'Education et Recherche (Davaud & Varcher, 1990), on peut, avec Bronckart, considérer que, dans une telle démarche, l'emprunt aux disciplines scientifiques de référence doit s'effectuer «en un mouvement ascendant et non descendant; il s'agit de solliciter et d'utiliser les données de ces disciplines qui sont pertinentes par rapport aux problèmes posés

– et elles ne le sont pas toutes nécessairement – plutôt que d'appliquer au champ éducatif des données élaborées et légitimées dans un autre cadre» (Bronckart, 1989).

La plupart des disciplines ont ainsi redéfini leur rôle dans le projet éducatif et leur conception de l'enseignement-apprentissage. On voit par exemple les travaux manuels et la couture, «pour éviter que l'enseignement du travail manuel devienne petit à petit l'apanage des futurs vaincus de nos sociétés» (Magnin, in Davaud, 1996), «caractériser le savoir selon 3 dimensions: ce qui a trait à la matière, à la résistance et aux caractéristiques du matériau; ce qui a trait à des opérations cognitives liées à la réalisation de l'objet matériel; ce qui a trait à l'habileté manuelle» (Davaud, 1996) . Ainsi l'alimentation se dégage de son carcan de «discipline d'économie familiale» pour se centrer sur des apports indispensables en termes de nutrition, de santé, de rapport à l'écologie (gestion des déchets). L'éducation physique et sportive ne recherche plus la performance physique en tant que telle mais propose une contribution à l'équilibre du corps, une réflexion sur la santé. La musique ne cherche plus seulement à apporter des savoirs sur cet art mais vise à une réelle pratique musicale de groupe pour développer des aptitudes artistiques et des qualités d'écoute et permettre ainsi aux élèves la recherche d'un meilleur équilibre personnel ainsi que d'une meilleure ouverture à l'autre. La géographie s'est définie comme l'étude des relations entre l'homme et l'espace et des relations des hommes entre eux à travers l'espace; elle s'est donc définitivement ancrée dans le champ des sciences sociales en réservant à la géographie physique une place clairement délimitée. Les langues ont affirmé la prééminence de la communication et les sciences, comme la biologie, ont dégagé ce qui relève d'une première approche des méthodes expérimentales et de leur contribution à des questions d'ordre existentiel.

f) Un document: les objectifs d'apprentissage

Les prises de position de chaque groupe de discipline ont été précisées dans un document intitulé «Objectifs d'apprentissage» qui constituera, nous le verrons plus loin, la première partie du curriculum de la discipline. «Le terme d'«objectif d'apprentissage» a été introduit pour diriger de manière volontariste le regard sur l'élève. Ce choix pose toutefois problème car l'histoire du mot «objectif» en pédagogie peut rendre ce terme très limitatif alors qu'il y a nécessité d'une acception très large; il recouvre en effet une intention du type: «voilà les modes de pensée, les connaissances qu'un élève doit se construire tout au long des 3 ans» [du CO].

La démarche [...] n'a donc pas eu pour but de mettre en évidence des listes de micro-objectifs mais [...] il s'est agi d'une part de dégager les «modes de pensée caractéristiques de la discipline» auxquels l'élève devra accéder progressivement et, d'autre part, de préciser par quels moyens cet accès peut se réaliser: développement de telles ou telles connaissances, de tels concepts, participation à une démarche déterminée, construction de telles et telles capacités transversales...» (CPG, 1997).

Un curriculum pensé pour être évolutif

La démarche choisie a pour conséquence que tout texte n'est que provisoire, évolutif, destiné à être repris dès que s'exerce une rétroaction venue d'ailleurs: ainsi le projet éducatif général a fait l'objet de quelques hypothèses et celles-ci ont été revues à la lumière des apports des réflexions des disciplines. De leur côté, les curriculums ne sont pas figés dès leur première version. De plus, lorsque le projet éducatif se précise, le curriculum des disciplines peut être revu pour être redimensionné ou donner la priorité à tel ou tel apport de la branche. A ce titre, on peut donc parler d'une nécessité de concevoir toute production comme évolutive.

Mais ce caractère évolutif ne doit pas disparaître lors de la rentrée 2000 quand tous les curriculums entreront en vigueur: tout ne sera pas définitivement acquis, rien ne l'est du reste, et la porte doit être laissée ouverte à tout enrichissement possible. Mais si l'on se contente de «laisser la porte ouverte», il y a de fortes chances pour que le processus s'arrête. Le CO a déjà connu, dans sa courte histoire, des plans d'étude conçus comme évolutifs qui se sont refermés et stabilisés pour de longues années, en laissant la discipline dériver dangereusement. Ce fut le cas par exemple en géographie où, dans les années 70, faute d'un accord sur le plan épistémologique, un plan d'études a été élaboré autour de la définition d'«outils géographiques» comme la carte ou les instruments statistiques. Il avait été prévu que, à partir de l'expérimentation en classe, les lacunes de ce plan d'études seraient petit à petit comblées; il n'en fut rien et on a pu voir la maîtrise de la lecture de la carte et des graphiques devenir la finalité de l'apprentissage de la géographie. Il ne suffit pas de mentionner explicitement l'intention de donner un caractère évolutif aux plans d'études; un dispositif spécifique doit en assurer la réelle mise en œuvre. C'est ce que la démarche actuelle au CO a tenté de mettre sur pied.

L'élément-clé d'un tel dispositif, c'est de faire en sorte qu'à chaque étape de la démarche, tous les acteurs puissent être très au clair sur les buts poursuivis; de cette manière, les différentes propositions peuvent être resituées plus facilement dans le contexte général.

Une fois que les objectifs d'apprentissage eurent été rédigés et qu'il a fallu penser à l'articulation avec les plans d'études, il est apparu clairement que, pour garantir le caractère évolutif, le curriculum de chaque discipline devait se composer de trois parties, de trois documents distincts:

- a) les objectifs d'apprentissage qui définissent un «idéal raisonné» de l'enseignement-apprentissage de la discipline;
- b) le plan d'études qui donne des indications pour la mise en application pratique des objectifs d'apprentissage;
- c) un «carnet de route».

Cette division en trois parties, en trois documents distincts, est en quelque sorte la base d'une structure cherchant à garantir les possibilités d'évolution de ces curriculums:

Les objectifs d'apprentissage représentent l'idéal raisonné vers lequel on tend dans chaque discipline en étant conscient que tout n'est pas réalisable du jour au lendemain. Cette «ligne d'horizon» n'est de toute manière pas immobile, et ce qui serait souhaitable, c'est qu'elle recule, comme l'horizon pour un marin, au fur et à mesure que le groupe des maîtres et l'institution en général progressent dans la réalisation des intentions.

Le plan d'études constitue une partie du contrat entre l'enseignant et l'institution: il définit les droits et devoirs des enseignants vis-à-vis des savoirs que les élèves doivent acquérir à l'école. Il est structuré autour de sept points essentiels: les principes organisateurs de l'enseignement-apprentissage de la discipline, l'organisation des progressions, les modes d'évaluation privilégiés, les modalités de certification en lien avec les progressions, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité (liens avec les autres disciplines), les moyens d'enseignement et des repères méthodologiques. Le plan d'études obéit donc à un principe de réalité et ne peuvent figurer dans ce document que des éléments applicables; pour le rédiger, il convient donc de mesurer les obstacles et difficultés que les maîtres vont rencontrer lors de la mise en application des objectifs d'apprentissage. Si les obstacles sont trop importants, la question est versée dans le «carnet de route».

Le «carnet de route» constitue une sorte de contrat entre le groupe de discipline et l'institution garantissant une procédure pour l'innovation et la possibilité de vaincre un certain nombre d'obstacles par des moyens appropriés à développer dans les années suivantes: dans certaines disciplines, il conviendra de mettre sur pied une opération de formation continue (ou de recyclage) pour que les enseignants s'approprient certains outils d'évaluation; dans d'autres, il s'agira de publier du matériel permettant aux élèves de travailler sur des situations-problème adéquates; dans d'autres encore, il s'agira d'expérimenter d'autres modes de regroupement d'élèves pour que les progressions prévues dans le plan d'études puissent être respectées. Ce «carnet de route» relève donc les obstacles recensés et comprend les raisons pour lesquelles le groupe de discipline n'est pas encore au point sur les éléments non traités dans le plan d'études; de plus, il énonce les dispositions prises pour gérer l'évolution du plan d'études vers l'idéal raisonné défini par les objectifs d'apprentissage.

A titre d'exemple, le groupe de géographie a fait figurer dans son carnet de route un constat à propos de l'organisation des progressions des élèves: «Comme il n'y a pas de modèle unique du fonctionnement mental des élèves, des moyens et des formes de la construction du savoir, on doit laisser des possibilités à l'élève de progresser dans sa maîtrise des concepts à son rythme (bien souvent fait de stagnations et de ruptures permettant de rapides progrès) et demander aux maîtres de varier autant que possible les modes d'approche d'un même sujet.» Mais comment mettre en lien ce constat avec les exigences institutionnelles demandant une description du cursus des élèves ? Les géographes s'interrogent aussi à ce sujet dans leur carnet de route: «Comment définir des progressions année après année sans tomber dans les dérives des théories basées sur les objectifs, c'est-à-dire sans découper artificiellement la maîtrise d'un concept ou de l'utilisation d'un outil ? (...) Ne serait-il alors pas possible de considérer que

l'organisation des progressions relève de la responsabilité du maître, dans la perspective d'une pédagogie différenciée (...) ? Des régulations en début et en fin d'année au minimum seraient alors à prévoir par les groupes de géographie dans chaque collège afin que les informations concernant les élèves puissent être transmises et discutées.»

En automne 1998, le groupe de géographie a décidé, en accord avec la direction, qu'une commission ad hoc présenterait un certain nombre de séquences d'enseignement-apprentissage répondant à la conception du nouveau plan d'études et que l'ensemble des maîtres du groupe serait convié à une journée d'étude où ces séquences seraient comparées pour tenter de dégager des critères permettant de définir des niveaux de complexité et, de là, des balises pour une progression. Ensuite, dans chaque établissement, le même travail pourrait s'effectuer sur la base des principales séquences élaborées par les enseignants. Le groupe de géographie montre ainsi un exemple d'application d'un dispositif participatif s'adressant à l'ensemble des maîtres, dispositif qui va permettre l'évolution du plan d'études. C'est en effet à partir d'une synthèse des travaux des enseignants que la question des progressions pourrait glisser progressivement du carnet de route dans le plan d'études, permettant à celui-ci de s'approcher de l'idéal énoncé dans les objectifs d'apprentissage : «L'élève doit être amené à prendre conscience des modes de pensée, de questionnement et de résolution de problèmes caractéristiques de la géographie. Il doit donc être amené à apprendre :

- à se poser des questions sur les relations que les hommes nouent avec l'espace et sur les relations que les hommes nouent entre eux à travers l'espace
- et à se donner des moyens de plus en plus complexes d'y répondre.»

Et maintenant?

La démarche de réécriture des curriculums au CO est loin d'être terminée même s'il est prévu que les nouveaux plans d'étude entreront en vigueur à la rentrée 2000 – en 1999 pour les disciplines pour lesquelles cela est déjà possible.

Appliquer une démarche systémique, assurer la définition des curriculums par une mise en lien de quatre influences et maintenir un processus évolutif, c'est forcément un tout complexe. Dès lors, il n'est pas étonnant que des tâches délicates attendent encore tous les acteurs impliqués :

- Le choix d'une grille horaire, basée sur l'idée de pôles de compétences et d'aptitudes, qui résulte de la mise en commun de tous ces apports afin de rechercher un meilleur équilibre de la formation des élèves.
- La rétroaction des effets de la grille-horaire retenue sur les curriculums des disciplines.

- La validation formelle par l'autorité scolaire des curriculums. Il faut insister sur le fait que cette validation s'effectue également selon une démarche systémique et que des régulations ont déjà eu lieu par des échanges entre représentants de l'autorité et délégués des groupes de discipline.
- Le maintien, voire la mise en place, des différents moyens préconisés pour faire évoluer les plans d'études et pour faire en sorte que le curriculum réel tende vers le curriculum formel: formations continues, élaboration de matériel, par exemple. Il convient notamment d'éviter la création dans chaque groupe de discipline d'un petit noyau de spécialistes très impliqués dans la démarche qui s'isoleraient de plus en plus de leurs collègues confrontés aux préoccupations du quotidien.
- La mise en pratique de modalités d'évaluation et de certification des acquis des élèves qui soient cohérentes avec l'esprit des curriculums. Les exigences souvent très notionnelles imposées par les écoles du post-obligatoire ou les milieux économiques et testées par des examens peuvent conduire au bachotage et éloigner les pratiques des maîtres des objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, il convient de relever que dans la plupart des disciplines, les nouveaux curriculums sont beaucoup plus exigeants que les anciens sur le plan qualitatif. Si l'on plaque sur ces nouvelles exigences des moyens d'évaluation traditionnels conçus pour d'autres objectifs, on risque d'installer un système encore plus sélectif, ce qui irait à l'encontre de la philosophie générale de la démarche.
- L'intensification des contacts entre les différents groupes de discipline afin de permettre un meilleur décloisonnement et une réelle ouverture vers des activités inter et transdisciplinaires.
- La continuation des contacts avec l'école primaire et le post-obligatoire pour assurer une cohérence des cursus et effectuer les régulations nécessaires.
- Le lancement de recherches-actions permettant de faire évoluer les questions structurelles – sections, niveaux, options – vers des formes nouvelles permettant à tous les élèves de trouver du sens à leurs apprentissages et de bénéficier d'une formation équilibrée et ambitieuse dans ses objectifs.

La liste n'est pas exhaustive, elle est pourtant déjà longue. On l'a vu, une véritable démarche pour chercher à établir davantage de cohérence dans un projet éducatif est, par essence, complexe. Malgré l'imposante dimension du dispositif et les efforts de création et d'adaptation que celui-ci exige, le bout de chemin parcouru à Genève montre, à mes yeux en tout cas, la validité des quatre postulats fondamentaux pour toute redéfinition des curriculums:

- un dispositif participatif s'adressant à l'ensemble des maîtres;
- l'adoption d'une démarche systémique;
- la mise en lien de quatre influences pour définir le curriculum de chaque discipline;
- un curriculum pensé pour être évolutif.

Références bibliographiques

- Bronckart J.P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82.
- Commission savoirs essentiels, (1995). *Redéfinition des savoirs essentiels et de leur enseignement*. Genève: Cycle d'orientation.
- CPG (Conférence des présidents de groupe). (1997). *Actes des journées d'étude des 17 et 18 avril 1997*. Genève: Cycle d'orientation.
- Davaud C. (Ed.), (1996). *De la couture à la culture*. Genève: Centre de recherche psychopédagogique.
- Davaud C. & Varcher P., (1990). La géographie à l'école: entre objets de savoir, pratiques scolaires et démarches géographique. *Education et recherche*, 12.
- DGCO (Direction générale du cycle d'orientation). (1996, mai). Six priorités pour le cycle d'orientation. *CO Infos Flash*.
- Faculté des Sciences, Université de Bâle, (1988). *Prise de position et thèses relatives à l'enseignement gymnasial des sciences*. Bâle: Faculté des Sciences.
- Perrenoud Ph. (1990). *L'indispensable et impossible allégement des programmes scolaires*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schneuwly B. (1998, mars). *Comment penser l'enseignement selon un modèle socio-constructiviste?*, Intervention à la journée d'étude des enseignants de géographie du CO Genève.
- Serres M. (1994). *Atlas*. Paris: Juillard.
- Varcher P. (1996) Et la sélection, alors ? In D. Bain (Ed.), *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation – évaluation du fonctionnement de la formation*. Genève: Centre de recherche psychopédagogique.

Neufassung des Curriculums am «Cycle d'orientation» in Genf: vier wichtige Postulate

Zusammenfassung

In den letzten Jahren wurde ein Prozess der Neufassung des Curriculums des «Cycle d'orientation» (Sekundarstufe I) in Genf eingeleitet. In diesem Beitrag versucht der Autor die wichtigsten theoretischen Elemente aufzuzeigen, die dieser Reform zugrunde lagen.

Ein Verfahren, das auf mehr Kohärenz des Erziehungsprozesses abzielt, ist an sich komplex. Der Autor vertritt die These, dass folgende vier Postulate, die dem Genfer Ansatz zugrunde liegen, für die Lehrplanrevision grundsätzlichen Wert aufweisen:

- ein Verfahren, das die Beteiligung sämtlicher Lehrkräfte vorsieht;
- eine systemische Vorgehensweise;
- die Einführung von vier Determinanten der Erarbeitung der Fachlehrpläne: Kohärenz mit den Grundsätzen des allgemeinen Bildungsauftrages; Wahl eines Referenzmodells des Lernens; epistemologische Reflexion; politischer Entscheid bezüglich der Selektionsfrage.
- entwicklungsorientierter Curriculumansatz.

Viele heikle Fragen harren zwar noch einer Lösung seitens der beteiligten Lehrplanakteure in Genf und dennoch zeigt die bisher geleistete Arbeit die Bedeutung dieser vier Postulate deutlich auf.

Ridefinizione del curricolo al «Cycle d'orientation» di Ginevra: 4 postulati fondamentali

Riassunto

In questo articolo l'autore cerca di delineare i principali elementi teorici del processo di riscrittura del curricolo del «Cycle d'orientation» di Ginevra così come è stato avviato in questi ultimi anni. La riflessione si svolge ad un livello generale con delle esemplificazioni provenienti dalla geografia. Una struttura che permetta di conferire maggiore coerenza ad un progetto educativo è per sua essenza complessa. Secondo l'autore quattro elementi caratteristici di una tale struttura sono da considerare fondamentali per ogni rielaborazione curricolare:

- un dispositivo indirizzato all'insieme degli insegnanti;
- l'adozione di un approccio sistematico;
- la considerazione di quattro elementi cardine per la definizione del curricolo di ogni disciplina: coerenza con i valori del progetto educativo generale; scelta di un modello di apprendimento di riferimento; riflessione epistemologica; scelta politica al riguardo del problema della selezione/gerarchizzazione degli allievi;
- un curricolo pensato per essere evolutivo.

Benché molto resti da fare per gli operatori di Ginevra, il percorso svolto finora dimostra, agli occhi dell'autore, la validità di questi quattro postulati.

Remaking the Curriculum of the «Cycle d'orientation» of Geneva: 4 basic postulates

Summary

In this article, the author tries to point out the main theoretical elements of the curriculum revision process for the orientation period in junior secondary education («cycle d'orientation»), which was started in the city of Geneva a few years ago. The argument is brought to a more general level and, since this is felt to be necessary, it is exemplified by means of some examples taken from geography. A real attempt to bring about more coherence in an educational reform project is highly complex by definition. The author argues that four characteris-

tic elements of the approach chosen in Geneva should be taken as basic postulates for the entire redefinition of the curricula:

- a participatory approach involving all the teachers
- a systemic approach
- the interconnection of four influences for defining the curriculum of each discipline: agreement with the values of the general education project; choice of a reference model for learning; epistemological reflection; political choice with respect to selection or streaming of pupils
- an evolving curriculum

Even though many delicate questions remain to be solved by all the actors involved in the Geneva project, the author believes that the approach chosen shows the validity of the four basic postulates.