

**Association Refaire L'Ecole**

**ARLE**

www.arle.ch

**LA NOUVELLE GRILLE HORAIRE (NGH)**

**OU**

**LA DÉTÉRIORATION DE L'ENSEIGNEMENT AU CO**

Juin 2003

## **Plan du texte**

|  |       |
|--|-------|
| <b><u>1.Généralités</u></b>  | p. 3  |
| Préambule (prise de position)<br>Bref historique   |       |
| <b><u>2.Les lignes directrices de la NGH<sup>1</sup> et les conséquences directes</u></b>  | p. 6  |
| Trois lignes de force<br>Six priorités du CO<br>Injonctions du DIP<br>Conséquences concrètes<br>Commentaires critiques<br>Conclusion |       |
| <b><u>3. Nouvelles pédagogies</u></b>  | p. 10 |
| <b><u>4. Analyse par branches</u></b>  | p. 12 |
| Allemand   | p. 12 |
| Anglais  | p. 14 |
| Français   | p. 14 |
| Mathématiques  | p. 16 |
| Physique   | p. 17 |
| Dessin technique   | p. 18 |
| Biologie   | p. 18 |
| Géographie   | p. 19 |
| Histoire   | p. 19 |
| <b><u>5. Conclusion et propositions</u></b>  | p. 20 |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b><u>Bibliographie :</u></b> | p. 23 |
|-------------------------------|-------|

**NB :** Le rapport suivant n'a pas la prétention d'être exhaustif. Ses propositions, actuellement au stade embryonnaire, seront développées ultérieurement. Il ne constitue qu'une succession de « coups de projecteur » sur une école que nous voulons défendre dans sa qualité, dans sa diversité enrichissante et dans son ambition d'être au service des élèves. Il est impossible d'échapper à quelques termes techniques (nous avons tenté de les expliciter au maximum) et la diversité des styles adoptés est la conséquence de sa rédaction par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants au CO.

La nouvelle «nouvelle» grille horaire (NNGH), mise en place pour l'automne 2003, ne change rien aux problèmes fondamentaux soulevés, aussi ne sera-t-elle mentionnée que brièvement.

Nous vous en souhaitons la meilleure des lectures !

---

<sup>1</sup> Nouvelle Grille Horaire

# 1. Généralités

## PRÉAMBULE

Si personne ne conteste la nécessité d'adapter l'école à l'évolution globale de la société, encore faut-il s'entendre sur le terme même d'adaptation, sur ses objectifs, et sur ses acteurs. En effet, si, pour certains, s'adapter peut signifier se couler passivement dans un moule préétabli, pour d'autres cela veut dire se donner les moyens de maîtriser leur avenir, de façonner la société à l'image qu'ils s'en font. Dans ce cas, il faut effectivement que l'école prenne une part importante et efficace dans ce processus d'acquisition des moyens. Elle doit alors évoluer. Mais quelle que soit la forme prise par cette adaptation, réforme ou autre rénovation, il convient d'abord d'analyser si la situation l'exige réellement – il serait en effet insensé de réformer pour réformer – et il importe donc d'être très attentif quant à la manière par laquelle cette adaptation se réalise.

Quant aux objectifs, tout un chacun a le sien, chaque « catégorie socio-économique » aussi (pas nécessairement les mêmes, bien entendu). Le but avoué par la loi est de « ... tendre à corriger les inégalités sociales... ». Qu'en est-il en réalité ? Si l'égalité signifie le nivellement par le bas, l'adaptation se fait sur le dos des couches défavorisées, puisqu'elle consisterait à exclure de l'école des savoirs et des compétences que seules les familles ayant un certain bagage socioculturel et/ou les moyens financiers pourraient transmettre soit par le recours à une école privée, soit par une instruction « en famille »<sup>2</sup>.

Quant aux « agents », à leurs intérêts, à leurs méthodes, leurs discours concernant l'école ne coïncident pas forcément. Le milieu économique, par exemple, voudrait « rentabiliser l'investissement » en exigeant de l'école qu'elle forme des collaborateurs efficaces dans leur profession ... et rien que cela. Les spécialistes de la pédagogie cherchent à pérenniser leur fonction de chercheurs, ce qui est légitime, pour peu que cela ne se fasse pas sur le dos des élèves. Les familles, souvent exposées aux difficultés d'une société en crise économique et sociale quasi permanente, comptent sur l'école pour les surmonter. Comment l'Etat pourrait-il concilier les intérêts des uns et des autres sans léser aucune partie ? Et que devient alors la culture, qui ne se limite ni à la formation professionnelle, ni à une spécialisation pédagogique, ni à un remède à la crise ? L'école est le moyen que s'est donnée la société pour transmettre au plus grand nombre la connaissance rationnelle du passé, du présent et l'usage de la réflexion. Elle vise aussi à éduquer ses membres selon des valeurs et des règles communes. Elle instruit les futurs citoyens afin de les rendre capables de prendre en charge les affaires collectives. Cette finalité à long terme oriente la formation de l'homme, du citoyen, du travailleur enfin.

Tous ces enjeux prennent un relief particulier pour la tranche d'âge des élèves du cycle d'orientation, qui précède immédiatement l'entrée dans la vie active ou les filières du postobligatoire.

## HISTORIQUE SUCCINCT D'UNE « RÉFORME » AU CO

Depuis 1987, le Cycle d'orientation est en « mouvement » (... en réforme !) dans le sillage de la rénovation de l'école. Les recherches se sont surtout traduites par des remaniements de programmes (dans la section « générale »), de la grille horaire et par une adaptation des méthodes et des moyens d'enseignement. Rappelons ici que trois collèges ont développé, pas toujours de manière homogène d'ailleurs, un système à niveaux et options appelé Réforme II, qui leur est resté propre. Mais, l'introduction dans la grille horaire des élèves d'une nouvelle « matière » à enseigner, l'informatique, a conduit les présidents des groupes de branches (CPG) à mener une réflexion sur

---

<sup>2</sup> Michel Bühler : « ...nous sommes tous sur le même bateau, moi dans la cale et toi en haut... »

les apports de chaque enseignement et sa dotation horaire. En 1990, la décision de faire passer l'enseignement de l'informatique de 9e en 7e devait raviver les difficultés et les tensions.

La réflexion sur ce qui pourrait être une formation équilibrée des élèves et par là même l'esquisse des contours d'une école nouvelle aboutit en 1989 à la « formation équilibrée de l'élève » (FEE). Cet axe de travail est défini plus précisément en septembre 1992 dans le document intitulé les « objectifs d'une rénovation » (CO infos 1992) rédigé par le « groupe projet ». La recherche qui est alors menée ne porte pas prioritairement sur les modifications de structures ou sur les programmes. Il s'agit surtout de « redonner un sens » au travail de l'élève et du maître, d'activer une réflexion sur les théories et la pratique quotidienne des maîtres, de reconsidérer la relation maître élève, de s'interroger sur les savoirs (la culture) et l'évaluation.

Les « objectifs d'une rénovation » s'articulent autour de 5 « chantiers » qui, à partir des constats fondés sur la pratique des enseignants, proposent des intentions, des directions de recherche et se concluent par des exemples de projets et des propositions émanant des collèges.

Les cinq chantiers sont :

- la place et le rôle de l'école parmi les diffuseurs de culture,
- les compétences fondamentales et les savoirs essentiels,
- la place et le rôle des élèves dans l'école,
- l'évaluation et enfin
- la formation des enseignants en regard de la formation équilibrée des élèves.

Ce texte ne sera jamais approuvé par la direction générale du cycle d'orientation (DGCO) et un seul des cinq « chantiers » prévus sera exploité : la redéfinition des « compétences fondamentales des élèves et des savoirs essentiels », autrement dit le contenu des programmes enseignés.

Présenter la nouvelle grille horaire du CO (ci-après NGH) est une entreprise vaste et difficile, car sa gestation a été très longue et les influences qu'elle a subies fort nombreuses !

Pour en trouver la genèse, il faut remonter au « Séminaire des Diablerets » (fin des années 80) où furent lancés les divers groupes de réflexion FEE (Formation Equilibrée des Elèves). Le dialogue et la concertation menés à divers niveaux (DGCOD, CPGD, collègues, etc. ...) ont conduit d'abord à la publication en 1994 des trois « Lignes de force pour un projet global du CO » :

- nouvelle conception de la formation-orientation-sélection des élèves,
- mêmes objectifs d'apprentissage<sup>3</sup> pour tous,
- formation du corps enseignant à la culture de coopération et de collaboration.

La DGCO précise les orientations qu'elle entend donner à une rénovation du CO, avalisant ainsi dans ce document ce qu'elle a bien voulu retenir des « Objectifs d'une rénovation ». Parallèlement, on voit alors s'établir une pratique qui va se renouveler souvent par la suite : les directeurs d'établissements organisent des « Journées d'étude » qui vont avaliser les projets de la DGCO sans autre but que de permettre à la présidente de prétendre avoir « fait participer la base » aux réformes. Cette pratique révoltante va démobiliser fortement nombre d'enseignants.

Mais la présidente du DIP, Martine Brunschwig Graf, refusera en janvier 1996 de cautionner l'orientation de ce document, en particulier le dossier concernant l'orientation-sélection qui pouvait déboucher sur des changements de structure.

La réflexion est ensuite renvoyée dans les divers lieux de discussion, puis débouche en mai 1996 sur l'établissement des « Six priorités pour le CO », un plan d'opérationnalisation des réflexions publié par le directeur du CO, Christian Schmid (CO infos Flash no 1). Celui-ci prétend s'inscrire « dans l'exacte ligne des textes d'orientation issus du groupe de coordination FEE (...) et des lignes de force qui les intègrent et les développent ». L'accent est mis sur la « redéfinition des OA et la réécriture des plans d'étude », une des six priorités fixées par la DGCO, et celle qui aura demandé le plus d'énergie et de temps. En 1997, les groupes de disciplines travaillent à la

---

<sup>3</sup> Ci après « OA »

détermination des OA (Objectifs d'Apprentissage) et à leur mise en cohérence pour une réécriture des plans d'étude.

Pour « finaliser les plans d'étude », la DGCO a décidé de redéfinir la place de chaque discipline dans la grille horaire des élèves. La présidente du DIP exige une accélération des travaux et fixe comme priorité l'élaboration d'une nouvelle grille horaire. Certains PG (responsables de branche au niveau cantonal élus par les RB, représentants de chaque cycle eux-mêmes élus par les maîtres) vont s'ingénier à participer aux processus pas à pas afin de « défendre » les acquis des réformes précédentes. Ils y trouveront aussi l'occasion d'opposer à la politique de la présidente une politique d'experts que l'on retrouve ensuite dans la Rénovation. Ces positions ne vont pas empêcher un décalage important entre la pratique de l'enseignement et l'adoption de méthodes pédagogiques dites « socio-constructivistes ». La mainmise de ces experts sur les postes de responsabilité des cadres de formation des enseignants va aboutir à la remise en question complète des plans d'études, puis au bouleversement des Etudes pédagogiques rebaptisées IFMES, institution dirigiste imposant une pensée pédagogique unique. Les jeunes collègues engagés à l'IFMES ne sont désormais plus rémunérés pour leurs heures de formation.

Au printemps 1999, la DGCO décide d'élaborer une nouvelle grille horaire pour les élèves, et en juin 1999 elle publie son premier projet. Ignorant sciemment les travaux menés, depuis dix ans, par les enseignants dans les groupes de branche et au sein de la CPG, la présidente du DIP impose à la DGCO sa vision de la rénovation sous la forme d'un certain nombre d'injonctions.

Le directeur général du CO, Georges Schürch, présente la NGH comme l'aboutissement logique et direct des travaux autour de la FEE. **En réalité, c'est une nouvelle logique qu'impose la présidente du DIP, en contradiction avec les dix ans de réflexions menées par des enseignants, les directeurs et divers spécialistes des sciences de l'éducation.**

Pour permettre la mise en œuvre de cette « rénovation » imposée d'en haut et des nouveaux plans d'étude, on élabore en catastrophe une nouvelle grille horaire de l'élève (dite « évolutive »). Elle sera introduite en septembre 2000, de force, dans le seul 7e degré, malgré l'opposition d'une majorité des maîtres et le silence perplexe de beaucoup d'autres. Une pétition demandant un moratoire sera remise au DIP avec 1020 signatures de maîtres du CO sur un total de maîtres supérieur à 1800. En vain.

La première mouture de la NGH complète (pour les 3 degrés), présentée à fin 2000, est balayée car techniquement irréalisable.

Une nouvelle version sera préparée et mise en œuvre en septembre 2001 (pour les 7e et 8e degrés). La rentrée 2002 a vu son extension aux trois degrés du CO.

Actuellement, après les nombreuses difficultés d'organisation rencontrées au cours de la rentrée 2002, une Xème version, dite « nouvelle nouvelle grille horaire », a été prévue pour la rentrée 2003-04.

Dans la foulée, durant les trois années scolaires 1998-1999, 1999-2000 et 2000-2001, les enseignants ont eu à introduire les nouveaux plans d'étude avec toutes les difficultés de suivi et les aléas des commissions de formation que nous décrivons dans l'analyse par branche.

## 2 Les lignes directrices de la NGH et ses conséquences directes

C'est ici le lieu de rappeler le détail des lignes directrices successives qui ont conduit toute la réflexion sur la rénovation du CO.

### 1994 : TROIS LIGNES DE FORCE :

- Nouvelle conception de la formation – orientation – sélection des élèves
- Mêmes OA (Objectifs d'Apprentissage) pour tous
- Formation du corps enseignant à la culture de coopération et collaboration

### 1996 : SIX PRIORITES DU CYCLE D'ORIENTATION :

- Redéfinition des OA
- Evaluation et différenciation
- Projet personnel de l'élève
- Encadrement et participation des élèves
- Relation famille-école : de l'information à la communication
- Formation continue et travail en équipe

La réécriture des plans d'étude et OA a conduit à la publication, toute récente, de leur synthèse, qui remplace avantageusement les nombreux volumes entre temps parus. La NGH devenait tout naturellement le dernier maillon de ce processus de rénovation, mais il faut ajouter à ce qui précède un fait nouveau et d'importance : **la décision d'introduire coûte que coûte un enseignement de l'anglais pour tous les élèves**. La conduite en parallèle de ces deux derniers chantiers a induit des tensions parfois violentes au titre de la dotation horaire des différentes disciplines ou pôles de disciplines, au point que certains plans d'étude se sont trouvés en décalage avec la réalité de la NGH.

### 1999 : INJONCTIONS DU D.I.P.:

- Enseignement de l'anglais à tous les élèves du CO
- Abandon des filières (sauf celle du latin, qui demeure la seule branche de choix qui fasse l'objet d'un enseignement linéaire et cumulatif, objet de normes d'évaluation entrant en compte pour la promotion). Tout au long de ce processus, la Réforme II est maintenue dans les trois cycles (Bois-Caran, Budé et Coudriers). Les effets les plus pervers seront perçus dans la disparition des moyens de remédiation (appuis).
- Promotion de la notion de projet personnel de l'élève
- Maintien des apprentissages de base en français et en maths
- Pas de diminution d'heures consacrées à la formation à la vie en société et aux sciences expérimentales
- Introduction de fait d'une hétérogénéité plus grande dans les regroupements (L-S-M devenant A) et complète dans les options

Voyons, degré par degré, les CONSEQUENCES CONCRETES :

En 7<sup>ème</sup> : la NGH (septembre 2002) ne présente rien de très nouveau, hormis l'introduction de l'anglais pour tous, dans la mesure où le regroupement A correspond aux anciennes L ou S (aujourd'hui A1 ou A2), alors que la section G devient un regroupement B (B2 seulement car il n'y a pas de latin en B) et que les P sont appelés C (C2) dans les collèges où ils continuent d'exister. On note toutefois que les deux heures d'anglais sont récupérées sur le français (pour 1 h) et sur l'Observation scientifique (pour 1 h en option A2). Les collèges en réforme conservent leur structure hétérogène en 7<sup>ème</sup>, alors que la NGH était supposée mettre un terme à cette différence.

**En 8<sup>ème</sup>** : les 28 h. de cours obligatoires (avec la biologie, mais sans la physique) sont complétées par le choix entre trois groupes d'options :

1) latin : 4 h. (regroupement A seulement)

2) sciences et techniques: 2 h. de physique et 2 h. à choix parmi les disciplines suivantes : cinéma – théâtre – histoire de l'art – travaux manuels – textiles et alimentation

3) arts « visuels » : 2 h. de dessin et 2 h. à choix parmi les mêmes disciplines que ci-dessus.

**En 9<sup>ème</sup>** : les 27 h. de cours obligatoires (avec 1 h. de physique, mais sans biologie) sont complétées par un choix entre trois groupes d'options ;

1) latin : 5 h. et 1 h. à choix entre : cinéma – théâtre – histoire de l'art – arts visuels - travaux manuels – textiles et alimentation, l'heure supplémentaire étant gagnée par la suppression d'une heure de math au programme obligatoire (4 h au lieu de 5) ;

2) sciences : 1 h. de biologie - 1 h. de physique – 1 h. de SIC<sup>4</sup> et 2 h. à choix entre : cinéma – théâtre – histoire de l'art – arts visuels – travaux manuels – textiles et alimentation

3) arts visuels : 2 h. de dessin – 1 h. de cinéma et 2 h. à choix entre : cinéma – théâtre – histoire de l'art – arts visuels - travaux manuels – textiles et alimentation.

Pour plus de détails, on consultera le Cap CO No 13 page 5.

### **COMMENTAIRES CRITIQUES :**

La promotion du « projet personnel » de l'élève à 12 ans revient, vu la mentalité et la maturité effectives à cet âge, à le faire choisir entre l'effort et la facilité ! Certes, il ne s'agit que de 9 h sur 64 (8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> cumulées), mais c'est le principe qui devient dangereux lorsqu'on prend en compte la propension des pré-adolescents et adolescents à faire du détail une norme.

L'introduction de l'anglais a conduit à exclure certaines disciplines des cours obligatoires pour les rétrograder dans un groupe d'heures à choix. La conséquence principale en a été la mise en concurrence de ces disciplines entre elles.

L'abandon par l'institution de sa responsabilité dans le choix du contenu des études de base transfère sur l'élève, sur ses parents et donc également sur les enseignants la nécessité de fixer pour les élèves les objectifs les plus ambitieux possibles. A l'évidence, le risque de ségrégation entre les diverses catégories sociales et culturelles s'accroît.

**L'abandon de la filière scientifique (physique, biologie et dessin technique) avec acquis cumulatifs et évaluation sommative de passage, conduit à proposer à ceux qui aspirent à une formation de qualité dans ce domaine un enseignement modulaire, sans suite logique ni structure constructive suivie.** Ces disciplines sont désormais dispensées en milieu hétérogène. La perte de qualité de l'enseignement des sciences qui en résulte se trouve encore aggravée par une augmentation des effectifs : de demi-classes de 12 élèves on passe à des « groupes restreints » de 15 élèves.

L'affaiblissement du « groupe classe » est sensible à deux niveaux : son éclatement, même limité à quelques heures, d'abord, mais aussi l'impossibilité faite aux directions de maintenir des groupes sur plus d'une année. La complexité de la gestion des absences dans les options est un facteur supplémentaire de déséquilibre.

On assiste au gonflement du « pôle » des langues vivantes ... et par ailleurs à la diminution globale de la dotation du français !

On rappellera ici avec force et insistance qu'en mars 1999, le peuple genevois a rejeté très nettement l'idée d'introduire en 7<sup>ème</sup> année un système hétérogène, alors même qu'il n'était à ce moment pas question de l'instaurer en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>.

Que voit-on aujourd'hui se passer avec la NGH du CO ?

---

<sup>4</sup> Systèmes d'Information et de Communication

S'il est vrai qu'en 7<sup>ème</sup> année rien n'a changé, on assiste en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> à l'instauration d'une hétérogénéité manifeste qui n'est pas sans conséquences<sup>5</sup>:

| 8 <sup>ème</sup> |  |                   |
|------------------|--|-------------------|
|                  | Avant                                  | Après             |
| Allemand         | 4 regroupements                        | 2                 |
| Mathématiques    | 5 regroupements                        | 2                 |
| Autres branches  | Dotation différenciée selon la section | Dotation uniforme |

| 9 <sup>ème</sup> |  |                   |
|------------------|--|-------------------|
|                  | Avant                                  | Après             |
| Allemand         | 4 regroupements                        | 3                 |
| Mathématiques    | 5 regroupements                        | 3                 |
| Autres branches  | Dotation différenciée selon la section | Dotation uniforme |

Dans les options, la doctrine officielle préconise explicitement une hétérogénéité complète (mélange des élèves A et B) qui vient apporter une preuve supplémentaire de cette dérive.

Enfin, la physique, autrefois branche spécifique bénéficiant en S d'un enseignement distinct, se voit privée de son statut, de ses plans d'étude propres comme de son cursus linéaire et cumulatif. (cf. infra analyses par disciplines). Où est le respect de la volonté populaire ?

L'hétérogénéité croissante dans les classes<sup>6</sup>, combinée à la volonté de promouvoir tous les élèves en regard d'objectifs identiques, conduit évidemment à un abaissement progressif des exigences par la suppression pure et simple de domaines d'apprentissages trop complexes pour

être accessibles à tous. Tout se passe comme si on voulait confondre tous les élèves dans une même médiocrité pour éviter d'avoir à leur révéler progressivement leurs différences d'aptitudes. Cela conduit une majorité d'entre eux à ne pas se mobiliser pour les surmonter.

## **CONCLUSION :**

**La nouvelle grille horaire est la suite logique au CO des réformes introduites à l'école primaire.** D'après le DIP, elle devait intégrer l'enseignement de l'anglais ainsi qu'une approche des nouvelles technologies si indispensables aujourd'hui, et ce afin de mieux répondre aux exigences des parents et des employeurs. De plus, une éducation à la citoyenneté dispensée à raison d'une heure et demie par semaine (une heure sous forme de conseils de classe et la demi-heure restante sous forme de cours) a été introduite pour toutes les classes.

Le nombre d'heures hebdomadaires ayant été fixé à 32, l'apparition de nouvelles branches a inévitablement amené une redistribution des heures disponibles pour toutes les autres branches.

Sans apporter de progrès visible, la NGH est donc en train de réunir contre elle une somme de mécontentements... Les enseignants sont donc conduits à se poser la question de son bien-fondé ! L'étonnement de beaucoup de nos collègues du primaire, mais aussi de parents, est révélatrice : « Je ne comprends rien à cette nouvelle grille ! ». Ils nous demandent très souvent de la justifier en regard de l'ancienne ! Elle est couramment désignée par l'expression de « plan du métro » ! On ajoutera qu'elle introduit de nouvelles difficultés dans la confection des horaires, quand par exemple on constate que chaque jour des classes ou groupes commencent leurs cours à 9 h 45 alors que d'autres les terminent à 9 h 30. La surveillance des bâtiments peut devenir un vrai casse-tête !

<sup>5</sup> PV du Conseil de direction du CO No 1134 du 19 décembre 2002 : « ... le fait d'avoir répondu au principe de l'hétérogénéité maximale dans les options en 8<sup>ème</sup> conduit à une impasse pour l'organisation des classes de 9<sup>ème</sup>, en particulier dans l'option 2 (physique) ».

<sup>6</sup> On retrouve une autre forme « d'hétérogénéité », impossible à déceler pour les non-initiés, dans un même regroupement A. La NGH impose chaque fin d'année (les options n'étant pas les mêmes pour tous les élèves) un « brassage » tel que l'on peut retrouver au sein d'un groupe classe donné des élèves provenant de pas moins de huit classes différentes. On perd alors un temps précieux à remettre en place les connaissances et les méthodes de travail, sans parler de simples problèmes de co-existence que l'on rencontre inévitablement.

L'information sur les complications voire les irrégularités commises lors de l'introduction de la NGH – pour des raisons de faisabilité – est inexistante, ce qui laisse supposer que les entorses sont nombreuses et variées. Ce que l'on peut savoir des expériences locales tend à montrer qu'on s'est efforcé de sauvegarder la qualité du travail des élèves. On est donc loin de la grille horaire unique à laquelle on prétendait aboutir, mais plutôt dans une sorte de bricolage « évolutif », variable de collège en collège selon les « génies locaux » ou les contraintes de l'emploi. En allemand, par exemple, certains cycles ont gardé une heure de laboratoire de langues dans 2 degrés (de préférence 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>), alors que d'autres ne l'ont plus que dans un seul degré.

Ces difficultés de gestion et les discussions sur l'école en général ont été telles qu'en décembre 2002, une nouvelle mouture de grille horaire devait être présentée, essentiellement sous l'impulsion des gestionnaires que sont les directeurs de collèges.

Bien que les « latinistes » retrouvent, pour la rentrée 2003, le même nombre d'heures de mathématique et que tous les élèves bénéficient d'une heure supplémentaire de français, les problèmes fondamentaux de la NGH demeurent à l'identique<sup>7</sup>. La « NNGH » ne règle donc rien sur ce que nous considérons comme le fond du problème, à savoir :

L'hétérogénéité

Les options

Le choix des élèves

L'intrusion de l'économie utilitariste dans l'école au travers des OA

L'abandon des filières, en particulier scientifique

etc.

---

<sup>7</sup> Voir CAP CO No 14 mars 2003

### 3. LA (LES ?) NOUVELLE(S) PEDAGOGIE(S)

La mise en place de la NGH a inauguré l'ère des « mêmes OA<sup>8</sup> pour tous », accompagnés d'un « enseignement différencié » ... qui maintenant, selon la doctrine officielle, « n'est plus contesté, ... »<sup>9</sup>. En réalité, aussi bien l'unité prétendue des « objectifs pour tous » que la différenciation ont rapidement fait l'objet de critiques d'une bonne partie des maîtres. En effet, si l'intention paraît louable et peut sembler très démocratique, son application pratique dans une classe dévoile des aspects pour le moins pernicieux.

Précisons que pour bien des maîtres, la différence entre « OA » et « plans d'étude » est floue, ce d'autant plus que viennent s'y greffer « les seuils d'acquisition différents » néanmoins censés faire accéder tout le monde aux mêmes savoirs. Or, aussi bien en langues qu'en sciences, l'acquisition de la réflexion, respectivement de l'abstraction, passe par l'accumulation de faits concrets qui, à un moment donné, aboutissent à un saut qualitatif de généralisation, c'est-à-dire justement à l'abstraction. Il conviendrait donc non seulement de diversifier les méthodes d'enseignement (en contradiction avec la méthode unique - le socio-constructivisme – que l'on voudrait imposer), mais encore de multiplier le nombre d'exercices afin que ce saut vers l'abstraction puisse se produire chez le plus grand nombre d'élèves.

Nous estimons qu'attribuer le même nombre d'heures à tous les élèves signifie faire fi de la lenteur aussi bien que de la difficulté de mémorisation de certains d'entre eux, surtout ceux qui se trouvent en regroupement B. Prétendre qu'ils puissent accéder aux mêmes savoirs dans le même laps de temps, fût-ce avec des niveaux d'acquisition réduits, est un leurre dont le réalisme commande de tenir compte.

Quant à la différenciation censée pallier les problèmes susmentionnés, nous nous contenterons de relever quelques points troublants :

- S'il existe, le matériel de différenciation est plutôt rudimentaire, toutes branches confondues ;
- La formation des maîtres en la matière (non obligatoire) va d'une journée à un séminaire de 2 h. par semaine sur deux ans (voici bien une situation très différenciée) ;
- Une application différenciée d'exercices suppose, du moins en allemand et en math, d'un degré d'autonomie que les élèves ont de moins en moins acquis et qui est souvent inexistant en regroupement B<sup>10</sup>.
- Les enseignants sont amenés à discriminer les élèves au sein d'un même groupe en leur fournissant un matériel « adapté » ... qui se révèle rapidement n'être qu'allégé !
- La différenciation ne fait en définitive que creuser les écarts qu'elle est supposée réduire
- Les barèmes appliqués sont différenciés selon des critères purement locaux.

Comme on peut le constater, la différenciation est loin de représenter une panacée. Elle manque de moyens spécifiques, tant matériels que pédagogiques, et, souvent, se trouve détournée localement vers d'autres fins, dont la moindre n'est certainement pas l'absence d'une vision claire et la complexité des méthodes préconisées.

Un autre point cher à la « nouvelle » pédagogie : l'enseignement non cumulatif est censé devenir la norme, même pour des branches comme l'allemand où l'enseignement cumulatif est indispensable<sup>11</sup>. Peut-on, en effet, s'imaginer maîtriser une langue, fût-ce de manière

---

<sup>8</sup> Remplacer les programmes scolaires par des OA où le savoir-être, p.ex., prend une place plus prépondérante que le savoir, est loin d'être innocent, même si ce n'est ici pas le lieu d'en débattre.

<sup>9</sup> Cf. CO pv du conseil de direction No 1107, 20.9.2001

<sup>10</sup> Chose d'autant plus étonnante que cela fait partie des « OA » du primaire ! A moins que ne se présente ici l'effet que les allemands qualifient de « zerreden », « noyer les actes réels dans le discours... »

<sup>11</sup> « Les OA en allemand », par la commission des OA, octobre 1997 MM Battus – Fayolle – Rohner et alt.

rudimentaire, sans en maîtriser le vocabulaire, forcément acquis de façon cumulative ? Un enseignement par modules, tel qu'il est aujourd'hui préconisé en physique par exemple, modules parmi lesquels le maître est censé opérer un choix à la petite semaine, signifie que l'on met tous les chapitres au même plan et qu'on les parcourt en ordre dispersé. D'un côté, l'élève n'apprend pas (forcément) à tabler sur ce qu'il a appris antérieurement en abordant un nouveau thème, et il lui sera plus difficile d'intégrer des connaissances nouvelles dans un savoir préalable. Les élèves déjà structurés y arrivent, mais pour les autres l'impression de « zapping » s'accroîtra probablement. D'autre part, puisque l'enseignant fera son choix parmi les modules proposés, les élèves n'auront pas tous travaillé sur les mêmes thèmes. Ceci est peut-être un problème secondaire, mais il rend certes plus difficile un enseignement cohérent en sciences, par exemple. En histoire, cela a pour conséquence une perte des repères chronologiques.

Nous avons déjà signalé ci-dessus que l'introduction de la NGH amène une plus grande hétérogénéité, refusée par le peuple (mais voulue par le DIP ?). En fait, le terme lui-même devrait être précisé, puisqu'on peut parler de groupes hétérogènes concernant l'âge, le sexe, la langue d'origine, le niveau des connaissances, la motivation d'apprendre, la façon d'apprendre<sup>12</sup> etc. De ce point de vue, aucune classe à Genève ne peut être qualifiée d'homogène, et pas plus dans les sections lorsqu'elles existaient encore. Ce qui peut être assez enrichissant, si les « hétérogénéités » ne dépassent pas un certain seuil, peut évidemment se transformer en son contraire dans certaines situations. Ajouter à cela une différence de niveau telle que des débutants côtoient des élèves ayant des acquis antérieurs relève de l'imposture. L'âge des élèves du CO aidant, l'enseignant s'adresse dans ces cas à ceux qui dérangent, afin de les « occuper », et néglige la progression des autres. Dans la plupart des cas on déplore une stigmatisation des plus doués (les « intellos ! ») par ceux qui peinent à suivre. Les classes à effectif réduit sont censées pallier cette problématique. Elles y arrivent parfois. Néanmoins, c'est cela qui rend ce genre d'hétérogénéité plus chère pour (très approximativement) les mêmes résultats.

*« L'argument de l'hétérogénéité des élèves doit être pris au sérieux – car il recouvre un vrai problème. Mais n'est-ce pas pour faire observer que la prise en compte de cette hétérogénéité devrait bien plutôt impliquer un renforcement de l'école et de la volonté d'instruire, c'est-à-dire un haut niveau d'exigence dans le recrutement des maîtres comme dans les conditions d'accueil des enfants ? La diversité socio-culturelle des enfants rend l'acte d'instruire plus difficile. Mais pourquoi devrait-elle en changer la nature ? La remise en cause et la redéfinition de la fonction enseignante selon les modèles du tutorat et de l'action affective/psychologique ne résolvent pas cette difficulté : elles ne font que l'occulter et la travestir en dévalorisant l'instruction elle-même, et en instaurant le consensus illusoire d'une « communauté éducative ». Nombreux d'ailleurs sont les enseignants qui notent les effets désastreux d'une tendance qui a fait perdre toute unité réelle à l'instruction – en abandonnant ses contenus objectifs. L'inégalité sociale des enfants devant l'école est aujourd'hui aggravée par la disparité des contenus d'instruction dispensés. Et il n'est pas vrai qu'en compensation l'équilibre affectif des élèves en soit amélioré ! Là encore, ce n'est pas l'idée même de recherche pédagogique qui est en cause, mais la démarche qui a consisté bien plutôt à supprimer le problème qu'à se donner les moyens de le résoudre. »<sup>13</sup>*

On peut ajouter à ces constats les indéniables effets pervers de l'évaluation dite « formative », elle ne doit pas être érigée en dogme, elle n'est, comme le socio-constructivisme d'ailleurs, qu'une méthode, qu'un outil pédagogique parmi d'autres.

La mode pédagogique actuelle tend fortement à dissocier plans d'étude et manuels ... quand ces derniers existent encore!<sup>14</sup> En conséquence, les plans d'étude sont très souvent déphasés non seulement par rapport aux supports utilisés, mais aussi par rapport aux besoins différenciés et inégaux des élèves.

---

<sup>12</sup> Autres distinctions possibles : l'apprenant visuel, le visuel travaillant avec des images, l'auditif, l'apprenant « baladeur », qui a besoin de se promener en apprenant.

<sup>13</sup> Henri Pena Ruiz in Philosophie-école/même combat PUF 1984, p. 107

<sup>14</sup> La firme Rank Xerox se réjouit bien évidemment de cette tendance !

#### 4. ANALYSE PAR BRANCHE

Un examen attentif de plusieurs branches au travers des OA et des Plans d'étude montre assez clairement que la NGH et la « Nouvelle Pédagogie » ne font en fait qu'amplifier un phénomène qui a commencé bien plus tôt : l'abandon progressif d'exigences élevées et clairement établies.

##### ALLEMAND :

Jusqu' en 1980 environ, le WSD (Wir sprechen deutsch) était en vigueur dans toute la Suisse romande pour l'enseignement de l'allemand. La méthode, très structurée, se divisait en leçons (60 en tout) comportant un texte et un vocabulaire intégré adapté au niveau de connaissance de l'élève. Progressivement, textes et grammaire – intégrée elle aussi, de même que les exercices de drill – devenaient plus complexes (traductions et versions comprises), traitant de points grammaticaux aussi exigeants que le double infinitif (cf. les temps composés de l'auxiliaire de mode), les phrases relatives, les mots interrogatifs introduisant une subordonnée en passant par le génitif (aujourd'hui nommé complément de nom). L'époque n'étant pas (encore) à l'utilisation des méthodes « ludiques », les personnes ayant appris avec WSD gardent souvent aujourd'hui encore de bonnes notions d'allemand, malgré l'inconvénient majeur de cette méthode : la compréhension, mais surtout l'expression orale restaient les parents pauvres.

L'introduction de la RII a conduit à une baisse d'exigences (liée à l'hétérogénéité) et provoqué un premier abandon de plusieurs leçons ou notions (un phénomène comparable se déroule actuellement en anglais, voir plus loin). Des procès verbaux de 1977/7815 font état d'élèves n'ayant plus les notions de vocabulaire nécessaires pour progresser aussi rapidement qu'auparavant. Il a donc fallu adapter le rythme de progression, autrement dit abandonner certaines leçons et notions jusqu'alors présentes dans le cursus d'allemand.

Autour des années 80, WSD céda la place à VW (Vorwärts), une méthode basée sur la mode du « behaviourism », à travers laquelle l'élève est censé acquérir une langue étrangère de la même façon que sa langue maternelle<sup>16</sup>. Traductions et grammaire furent donc interdites, et les maîtres durent passer des heures à fabriquer leur vocabulaire en collant des images découpées, pour finalement buter sur l'obstacle majeur des notions abstraites : comment en effet représenter iconographiquement une pensée abstraite ou une idée philosophique ?

En revanche, les points forts de cette méthode résidaient, d'une part, dans des exercices de drill en quantité (disponibles en 9ème), et d'autre part dans une plus grande facilité pour l'expression orale grâce à un apprentissage par cœur indispensable dans l'acquisition d'une langue étrangère (les leçons étaient présentées à l'aide de diapositives). Néanmoins, nécessité faisant loi, les traductions et la grammaire ont été réintroduites peu à peu. Les brochures d'exercice du canton de Vaud ainsi que les brochures de vocabulaire de Genève ont finalement permis de disposer d'une méthode assez convenable. Relevons toutefois que la multiplication des brochures se révéla un véritable cauchemar pour les élèves et leurs parents, soucieux de ne rien oublier. Une adaptation complète a même été nécessaire pour l'enseignement aux élèves moins doués ou en grande difficulté.

Si le génitif apparaissait encore çà et là, il n'était plus entraîné, et les subordonnées, relative ou interrogative, étaient exclues du programme. Si cela reste assez secondaire, il en va tout autrement de la notion du passé. En effet, VW n'exerçait que le passé composé, employé

---

<sup>15</sup> Cf. pv. de la séance extraordinaire des RB d'allemand, 25.11.1977

<sup>16</sup> Il ne fallait pourtant pas être un grand chercheur pour infirmer une telle supposition, ne serait-ce que par rapport à l'âge des élèves et leur milieu ambiant ... très peu germanophone !

essentiellement en situation orale. Cela posa d'emblée le problème de la lecture de textes authentiques, presque tous rédigés au prétérit (imparfait).

WSD avait le mérite de présenter des textes historiques dont certains enseignants s'inspirent d'ailleurs aujourd'hui encore pour les épreuves. Les textes de VW, quant à eux, se voulaient plus proches de la jeune génération, afin de garantir une meilleure motivation. Mais force est de constater que la volonté d'actualiser sans cesse le contenu d'une méthode reste illusoire : les modes changent trop vite pour que la méthode les suive au plus près. On peut se demander, par ailleurs, s'il n'y a pas quelque chose de démagogique ou de « jeuniste » à vouloir poursuivre les modes sous prétexte de plaire aux générations successives, alors que l'évolution d'une langue s'effectue sur le long terme, et que les bases de son apprentissage demeurent stables. VW n'a pas échappé à cela, mais cette méthode a tout de même duré 20 ans avant d'être remplacée par SOWIESO<sup>17</sup>.

Avant de poursuivre l'examen de cette nouvelle méthode, il faut mentionner l'introduction de l'allemand au primaire, en 1987, testée préalablement dans quelques écoles à Meyrin. En dépit d'un rapport négatif, l'enseignement de l'allemand au primaire devait être généralisé et a, depuis, changé de méthode. Quinze ans plus tard, cet enseignement reste si problématique, et les différences d'une école à l'autre si considérables<sup>18</sup>, que le CO doit toujours reprendre l'allemand à la base, achevant ainsi de démotiver tous les élèves qui avaient travaillé sérieusement<sup>19</sup>. Autre inconvénient : l'introduction du « français rénové » a sans aucun doute eu des conséquences négatives sur la maîtrise de la grammaire allemande (... et latine !).

Pour en revenir à SOWIESO, cette méthode a été testée puis généralisée il y a 6 ans environ. Si elle renoue avec la traduction et la grammaire, il n'y a que peu ou pas de progression réelle dans l'apprentissage des difficultés grammaticales. Quelques leçons de 9<sup>ème</sup> pourraient très bien être enseignées en 7<sup>ème</sup> et vice versa. En particulier, les points grammaticaux suivants ne sont pas tous systématisés :

- négation
- prépositions
- accord de l'adjectif
- conjonctions : 4 retenues seulement et 2 travaillées.

Le manuel-méthode contient beaucoup moins de notions que l'ancienne méthode, et le plan d'étude vient encore diminuer ce fundamentum en ne retenant qu'une partie des structures grammaticales proposées. De plus, depuis l'introduction de la NGH, l'enseignement de l'allemand a été réduit de 3 heures sur les 3 ans du CO. Jamais on ne l'a étudié aussi peu au CO tout en l'abondant depuis aussi longtemps (6 ans à la fin du CO).

Un dernier mot concernant les manuels : avec WSD, une personne très motivée pouvait travailler seule. Avec VW aussi bien qu'avec SOWIESO, les manuels sont devenus si complexes que des parents de formation universitaire voulant faire rattraper à leurs enfants une absence prolongée n'y parviennent que difficilement, perdant leur « allemand » dans cette aventure. Ceci est en contradiction flagrante avec la volonté de développer l'autonomie de l'élève.

## **ANGLAIS : (POUR TOUS)**

<sup>17</sup> La méthode ayant déjà fait l'objet d'une critique en juin 2001, nous ne mentionnerons ici que les grandes lignes de son introduction ainsi que la réduction d'heures que la NGH a entraînée.

<sup>18</sup> Supposée n'être enseignée que pour une sensibilisation, cette branche est dispensée sans notes et sans devoirs. Cela génère toute une palette d'attitudes différentes à la fois de la part des élèves, des parents et des enseignants. Certains donnent quelques devoirs, certains parents font travailler leurs enfants à la maison, d'autres enfin considèrent l'allemand comme quantité négligeable, puisqu'il n'y a pas de notes.

<sup>19</sup> Nous n'avons pas d'a priori quant à l'enseignement d'une langue étrangère au primaire, mais il nous semble impératif d'en repenser les modalités, afin que l'on puisse ménager une meilleure continuité. Nous aimerions par la même occasion préciser que le terme « enseignement précoce » concerne des enfants entre 2 et 4 ans et ne s'applique pas l'enseignement actuel dans nos écoles primaires. Il y va de la différence entre « sensibilisation » et « enseignement ». Il ne faut jamais oublier enfin que cette activité prend du temps aux autres branches fondamentales.

Sitôt connue la volonté d'introduire l'anglais au CO dans tous les cursus, le groupe d'anglais a adopté une position très claire : cette introduction devait se faire à partir de la 8<sup>ème</sup> année pour éviter trop de confusion avec l'allemand et ne pas surcharger les élèves avec 2 voir 3 langues étrangères nouvelles (sans oublier le latin).

D'un point de vue pédagogique, une langue seconde doit être enseignée surtout au début avec un nombre d'heures élevé, pour pouvoir construire le plus vite possible des bases solides.

Or la présidente du DIP devait décider d'introduire l'anglais en 7<sup>ème</sup> avec seulement 2 heures par semaine et sans laboratoires de langue!

Expérience faite, après 3 ans « d'anglais pour tous », on peut affirmer que la 7<sup>ème</sup> année est une année quasiment perdue. Les acquis en fin d'année ne sont pas du tout proportionnels aux efforts demandés et souvent consentis par les élèves. Sur deux heures hebdomadaires, la déperdition des connaissances s'avère énorme – les élèves oublient même d'une heure à l'autre. En une année, les meilleurs maîtrisent les verbes « avoir », « être » et « pouvoir » et quelques mots supplémentaires. A l'âge de 15 ans, ces notions élémentaires sont acquises en 2-3 semaines environ, à raison de 3 heures hebdomadaires, pour d'évidentes raisons de maturité, de disponibilité et de motivation.

L'anglais est enseigné soit en groupe hétérogène (dans les anciens CO en Réforme II) soit dans des regroupements A ou B. Autrement dit, il n'y a que 2 niveaux dans les anciens collèges à section. Le résultat est assez dramatique : dans les regroupements B et à plus forte raison dans les classes hétérogènes, on retrouve des élèves dispersés entre un niveau quasi gymnasial et un niveau peu scolaire, voire totalement ascolaire. Or, le programme à parcourir est quasiment le même pour tout le monde.

Pour faire face à ce problème et constatant que beaucoup d'élèves n'arrivent pas à suivre, le groupe d'anglais a sans cesse réduit le programme. En 9<sup>ème</sup> année, on ne fait plus que de la révision !

De plus, les élèves scolaires et travailleurs se trouvent dans des cours où ils perdent leur temps, car tout est trop facile et la méthode inadaptée à leur âge. D'autres sont même en échec en 9<sup>ème</sup> année ... où l'on ne fait pourtant que de la révision, car l'anglais constitue pour eux tout simplement une surcharge de travail !

La démotivation est fréquente pour les élèves en échec, comme pour ceux qui voudraient travailler davantage. On relèvera avec amusement que les 8 heures d'anglais dispensées durant les trois années du CO permettent de parcourir à peu près le programme dévolu autrefois aux 8<sup>ème</sup> modernes seulement (4 heures par semaine).

## **FRANCAIS**

### **Langue orale et langue écrite**

Concernant la langue orale, encore trop d'élèves n'ont pas compris l'importance du ton, dans lequel on observe, selon les cas:

- une inadéquation au contexte : réponses bougonnées, questions impatientes, demandes geignardes, et interpellations du type « eh ! M'dame ! »
- une fausseté par rapport à la personne même du locuteur : beaucoup d'élèves se sont efforcé d'adopter les intonations, vides de signifié, des jeunes des banlieues françaises, auxquels ils vouent une profonde admiration.

## **Le Plan d'Etudes de Français du CO: pour une déconstruction des savoirs**

Un regard maintenant plus général sur les grandes lignes du PEF permettra de comprendre comment certaines de ses orientations constituent, pour le maître, une démission quant à la transmission que doit persister à être l'enseignement ; pour l'élève, un démantèlement des savoirs, quand ce même PEF se vante d'en favoriser la construction.

### **1. Le pragmatisme de la langue et ses conséquences**

- En vogue depuis les années quatre-vingt-dix, la conception toute pragmatique de la langue, chère aux linguistes actuels, a gagné l'enseignement de celle-ci dès les plus petits niveaux. C'est ainsi que l'élève est amené à examiner avant tout à quoi sert la langue, et non ce qu'elle est, ni comment elle est construite.
- Ce trait est aisément lisible dans les manuels de grammaire français dans lesquels les enseignants suisses, du fait qu'il n'existe aucun manuel qui ait été publié ici et qui réponde en tous points au PEF<sup>20</sup>, vont puiser çà et là des leçons : ces manuels français sont divisés en grands chapitres, dont les titres représentent des vastes objectifs que le locuteur aimerait atteindre en produisant un énoncé : « Donner son avis », « Exprimer une hypothèse », « Faire une description », « Poser des questions » etc. Tout le PEF est rédigé sur ce mode-là.
- Enfin, c'est encore ce pragmatisme obstiné qui veut que la séquence didactique idéale se termine par une évaluation sommative de l'élève qui soit un produit fini, – une affiche, un recueil de nouvelles, une brochure – un objet en fait, et non simplement un texte d'examen, que l'élève va ramener chez lui, et qui aura dû le convaincre que oui, tous les efforts qu'il a fournis jusque là pour apprendre ont bien servi à quelque chose. Non que ces types de travaux ne soient pas intéressants en soi, et souvent agréables à mener avec les élèves. Simplement, ils sous-entendent que l'enchantement de la connaissance seul ne suffit plus. Il faut produire plutôt qu'apprendre.
- Comme corollaire de cet état de fait, l'enseignement des langues en général, et donc du français, renonce aujourd'hui à tout exercice de modélisation, de catégorisation, à tout classement, pourtant si rassurants pour l'élève.  
Par exemple, en conjugaison, il n'est plus question d'enseigner que le système est organisé en modes et en temps, les uns contenant les autres ; on est tenu de ne parler que de temps. Ainsi, le conditionnel est un temps.  
Cette déperdition d'une logique, parce que logos ne signifie pas seulement le verbe, mais aussi la porte d'entrée, le pilier de tous les savoirs, est pour le moins inquiétante.
- Elle va de pair avec l'abandon de la systématisation. Au fait, les exercices proposés dans les manuels récents ressemblent plus souvent à des mises en situation – l'élève au centre –, où le but n'est pas tant de « faire juste » que d'« atteindre l'objectif ».

### **2. Matériel**

L'absence d'un manuel de base est une absence de référence pour l'élève. Le fait que les enseignants glanent où ils peuvent ici des leçons, ici des exercices, distribuent des photocopiés dont le jargon, la structure et la présentation ne sont jamais les mêmes, donne à l'élève l'image d'une matière morcelée, éparpillée et non concentrée. C'est peut-être à cela aussi qu'on doit une dévalorisation des savoirs dans l'esprit des élèves.

### **3. Lectures**

Pour le fond d'une part, le choix des ouvrages à disposition pour les classes est largement complaisant à l'égard de « ce qui plaît aux jeunes » : romans policiers bien sûr – le plus

---

<sup>20</sup> Plan d'Etude de Français

souvent traduits -, littérature adolescente traitant de problèmes qui « leur parlent », par des auteurs encore plus immatures qu'eux !

Pour la forme d'autre part, le niveau de français des élèves étant ce qu'il est, la possibilité de faire lire de la vraie littérature se restreint.

Conséquences : les classiques sont peu lus.

De plus, les maîtres sont de plus en plus réticents à faire lire des œuvres longues, parce que les élèves se lassent vite. On n'hésite en revanche pas beaucoup à leur passer intégralement le film tiré du livre : l'enseignement frontal est banni, sauf quand c'est une télévision qui le dispense...

#### **4. Ambitions peu réalistes du PEF**

- qui veut qu'on enseigne la finesse de l'argumentation, la subtilité de l'information, la beauté de la poésie, le pouvoir des figures de style à des élèves qui maîtrisent à peine leur langue : il est décourageant d'expliquer la question difficile des points de vue dans un texte narratif, quand il faut au préalable « traduire » ce même texte en un langage accessible aux élèves.
- qui veut qu'on enseigne la littérature en proposant des œuvres qui n'en sont pas.

## **MATHEMATIQUES**

Il n'est pas nécessaire de se livrer à des études longues et exhaustives des plans d'étude de mathématiques pour se persuader assez rapidement de la diminution des exigences. La simple lecture des manuels successifs utilisés au CO démontre combien les contenus objectifs ont été élagués, de même que les niveaux de maîtrise escomptés.

### **Exemples :**

- Le manuel PAHUD-PASTORI abordait dans les années 70 à 80 la résolution des équations du second degré (formule de Vieth), sujet qui a déjà disparu du manuel BERNACHOT-BORTOLOTTI-STEINING- et alt. qui lui a succédé dès 1985.
- Ce sont ensuite les identités remarquables du 3<sup>ème</sup> degré qui ont passé à la trappe, en même temps que la factorisation par groupement, suivies depuis peu par les systèmes de trois (et plus) équations à trois (et plus) inconnues.
- L'étude des propriétés des inégalités ainsi que les inéquations ont disparu du plan d'étude des élèves de profil scientifique.
- Enfin, depuis cette année, l'identité remarquable  $(x+a)(x+b)$  n'est plus (officiellement) à l'ordre du jour et la factorisation des polynômes, qui reste, elle, au plan d'étude, en devient difficile certes, mais surtout bien moins intéressante donc motivante pour les élèves.
- Les libellés successifs des exercices relatifs aux fractions ordinaires démontrent également le glissement progressif vers une maîtrise de plus en plus élémentaire des difficultés.
- La disparition des moyens d'enseignement différenciés (manuels LSM avec compléments pour S et manuels G), si elle est en cohérence avec la doctrine des « mêmes objectifs pour tous », prive à l'évidence les enseignants de moyens adaptés aux difficultés de leurs élèves, les obligeant bien évidemment à élaguer de plus en plus et de plus en plus tôt les contenus des cours. L'usage pendant 4 ans de manuels étrangers au canton, (Canada, France, Neuchâtel) avec un formidable gaspillage de moyens financiers, devait précéder l'introduction d'ouvrages romands uniques. À notre connaissance, après plus d'une année de retard sur les délais de livraison annoncés, ces ouvrages sont déjà jugés difficiles d'utilisation. En principe

disponibles en septembre 2003, ils n'auront pas été mis en circulation pour les enseignants pour préparer leurs cours.

- Le recours aux « problèmes ouverts » ou « situations-problèmes » préconisé par un « socio-constructivisme pur et dur » se heurte de plus en plus au manque d'outils mathématiques et de leur maîtrise. Les élèves en souffrent souvent et longtemps. Le bénéfice retiré est donc très limité ... alors que la perte de temps, quant à elle, est considérable, au point qu'elle a en bonne partie servi à justifier les allègements successifs des programmes.
- L'introduction des EVA (évaluations « communes »<sup>21</sup> remplaçant les anciennes épreuves communes) a été de manière générale très mal perçue dans presque tous les collèges. Facultatifs, ces travaux, en plus de tomber comme des cheveux sur la soupe, ne répondent plus à aucune coordination des chapitres traités. De plus et par ailleurs, le découragement de certains représentants de bâtiment a provoqué des vacances de responsabilités qui ne peuvent pas être en faveur du dit « socio-constructivisme ». Nombre d'enseignants des mathématiques pratiquant depuis plus de 15 ans ont observé un gaspillage de temps et de moyens pour des objectifs plus restreints et des résultats sur-évalués révélant des manipulations trompeuses sur la qualité des acquis.
- L'hétérogénéité partielle dans les regroupements A prive désormais les élèves de profil A2 (sciences) de certaines acquisitions telle que, par exemple, la résolution des systèmes de 3 (et plus) équations à 3 (et plus) inconnues et plus.

## PHYSIQUE

Avant l'introduction de la NGH, l'enseignement de la physique avait un caractère linéaire et cumulatif pour les élèves de section scientifique, ceux de L,M et G (à option) recevant un fundamentum assorti de méthodes d'enseignement adapté.

Les effectifs étaient limités à 12 élèves (1/2 classe) pour tous les travaux de laboratoire (quelques cours en L et M, tous les cours en S et G).

Au plan d'étude, en 8<sup>ème</sup> S, on trouvait:

**CHIMIE** : étude de la structure de l'atome, liaisons chimiques, oxydes basiques, oxydes acides, hydroxydes, acides (oxacides et hydracides), sels, réactions de formation de ces composés et réactions de neutralisation et d'oxydo-réduction.

**ELECTRICITE** : notion de charge électrique, étude de certains phénomènes d'électrostatique, notion de courant électrique, de potentiel. Effets du courant électrique. Circuits série et parallèle, résistivité et résistance équivalente, loi d'Ohm.

En 9<sup>ème</sup> S:

**MECANIQUE et ENERGIE** : vitesse, accélération, étude des mouvements rectiligne uniforme et rectiligne uniformément accéléré, étude des forces et en particulier de la force poids, masse volumique, pression, moment d'une force, notion d'énergie, de travail, et, éventuellement loi d'Archimède.

Après l'introduction de la NGH et donc la suppression de la filière scientifique, les effectifs passent à 13 à 15 élèves par groupe (on parle de groupes à effectif restreint).

Les groupes sont soit hétérogènes (préconisé, voire imposé par la DGCO), soit composés de A mélangés (A1 – A2 – A3), soit composés de B mélangés (B2 – B3), ce qui est seulement toléré.

---

<sup>21</sup> Dans certaines disciplines, elles sont d'ailleurs internes au collège pour d'évidentes raisons de coordination défailante sur les chapitres parcourus.

La NGH n'a pas pu être immédiatement introduite comme prévu en ce qui concerne cette discipline, en raison de la pénurie d'enseignants, en sorte que l'enseignement n'a été dispensé qu'à moitié en 8ème lors de l'année scolaire 2001/2002.

Dans la norme, la physique passant dans les disciplines à option, c'est un enseignement modulaire qui est introduit, dans lequel les sujets ne sont plus enchaînés avec acquisition subséquente de compétences cumulées. En effet, par le jeu des choix successifs, un cours peut regrouper des élèves de niveaux très différents, disposant d'acquis antérieurs également différents. Difficile, voire impossible, dans ces conditions d'assurer au cours un contenu cohérent et de parcourir un programme approfondi. La NNGH n'a rien résolu des difficultés rencontrées, dans la mesure où elle n'a fait que déplacer les cours de 8ème en 9ème, sans en changer le caractère optionnel et modulaire, sans acquis cumulatifs. Dans tous les modules, la quantité des notions abordée est en recul par rapport au passé et l'accent est mis sur une lente découverte des phénomènes au dépens de l'assimilation des bases de la physique élémentaire et de la modélisation. De nouveaux domaines ont été introduits, tels l'optique et l'astronomie (module à choix, mais qui remplace alors un module plus basique !), qui viennent amplifier un programme déjà bien fourni.

S'il est vrai qu'actuellement on enseigne la physique à tout le monde, il est tout aussi vrai que pour ce faire on a gommé toutes les difficultés et tous les obstacles conceptuels pour introduire un survol des phénomènes qui s'apparente plus à de l'initiation qu'à de l'enseignement à proprement parler. Les élèves à profil scientifique ne trouvent jamais, même en option, le niveau de contenu dont ils auraient bénéficié avant la réforme.

Enfin le travail réel qui se fait dans les classes est fortement influencé par la composition du groupe et il est évident que l'élève à profil scientifique qui se trouve dans un groupe hétérogène est alors doublement pénalisé dans la qualité et au niveau du contenu de sa formation.

## **DESSIN TECHNIQUE**

Cette branche a tout d'abord simplement disparu de l'enseignement au degré 9, même scientifique. Or elle permettait aux élèves d'aborder avec de solides atouts les notions de géométrie spatiale au post obligatoire. D'autre part, les futurs apprentis en tiraient profit autant dans la lecture de plans que dans la précision des tracés. Sa réintroduction, très partielle<sup>22</sup>, par la NNGH, mais au degré 8, a été décidée, dans ce degré, contre l'avis du groupe de dessin et en dépit des connaissances actuelles sur le développement physiologique du cerveau des adolescents (la perception des formes dans l'espace ne commence à être maîtrisée qu'en 9<sup>ème</sup>).

## **BIOLOGIE**

Dans l'ensemble, le nouveau plan d'études (PE) de biologie a nettement perdu de sa lisibilité. Il est donc devenu difficilement applicable par le plus grand nombre des enseignants. Le découpage des notions à travailler en unités d'apprentissage (UA) lui confère un caractère modulaire qui le rend plus difficile à appréhender et supprime quasiment la notion d'« acquis antérieurs ». La nouvelle organisation conduit, par l'hétérogénéité voulue des groupes d'élèves en option, à des disparités importantes entre individus fréquentant un même cours.

L'ambition excessive des objectifs d'apprentissage (« les mêmes pour tous » ! ... une fois de plus) défavorise encore un peu plus les élèves en difficulté qu'il faudrait rassurer et soutenir. Par ailleurs, il n'existe plus de cours ou de manuel de référence, ni pour l'élève, ni pour le maître.

---

<sup>22</sup> Une heure à l'année, partagée avec les travaux manuels, en option sciences (groupe 2) seulement.

## **GEOGRAPHIE**

Après une pédagogie par objectifs et une construction des outils de la géographie (Atlas, images, textes, cartographie thématique, graphiques, statistiques, etc.), la première révision post soixante-huit du plan d'étude n'ayant pas apporté les satisfactions espérées par les rénovateurs des années 80, le plan d'étude de géographie est entré en phase de socio-constructivisme irréversible.

Les transmissions de savoirs sont exclues et les thèmes abordables sont listés inventoriés, classés, répartis ... par degré. L'évaluation formative et les travaux de groupe sont réinventés. Le dépliant exposant le plan d'étude de géographie est si complexe que, malgré leur formation universitaire, les enseignants ont de la peine à coordonner leurs pratiques avec les exigences qu'il contient. Tenter de l'expliquer aux parents est une gageure fortement déconseillée. L'expliquer aux « chères têtes blondes » est simplement inutile car inconcevable.

L'introduction d'un assemblage de matériaux formulés en OA avec la chaîne des thèmes, concepts, notions, devient une méthodologie imposée avec contrôle des compétences des enseignants à travers des cycles de formation quasi obligatoires. Par exemple : l'étude des pêcheurs de Bretagne introduira les notions d'économie, alors que l'étude des sols déclenchera la formalisation et le développement des concepts de préservation de l'environnement, etc.

Il est visiblement impossible d'établir un bilan (ou carnet de route) au cours des deux premières années sur les acquis des élèves passant d'un degré à l'autre car ils n'ont pas tous étudié les mêmes thèmes, les mêmes concepts, les mêmes notions (le suivi sur trois ans par un même enseignant est en principe rejeté et surtout quasi impossible à garantir). Les partisans de cette rénovation misent sur une somme d'animations éducatives variée sur trois ans pour tirer un bilan positif d'une pratique de plus en plus formalisée autour de l'acquisition de compétences au mépris des connaissances. L'évaluation formative dominant le tout, il n'est pas question de constater des situations d'échec ! CQFD.

La baisse des exigences en français dans les écoles primaires en rénovation grève profondément le temps de travail en géographie. Il n'est pas rare de passer la moitié d'une leçon à faire de l'explication de texte.

## **HISTOIRE**

On assiste au 10<sup>ème</sup> degré à l'arrivée récente et massive d'élèves ignorant jusqu'à la date de la révolution française (1789). Ce manque factuel et culturel, qui certes ne date pas d'aujourd'hui mais se trouve singulièrement aggravé, semble provenir de l'application d'un programme qui met quasi exclusivement l'accent sur les méthodes, au nom d'une approche socio-constructiviste revendiquée comme prioritaire. Si elle peut se révéler intéressante en certaines circonstances, le temps que cette pédagogie exige pour la mise en place des apprentissages est si considérable que sa généralisation ne peut se faire qu'en rognant sur les savoirs-contenus déjà relégués en dernière position du programme d'histoire après de nombreux savoirs-faire, telle la critique des sources.

Le résultat s'apparente à un auto goal. De fait, et on le constate au 10<sup>ème</sup> degré : les élèves, ayant de moins en moins de connaissances factuelles et culturelles, ne sont pas capables de mieux critiquer les sources, et souvent ils le font moins bien qu'auparavant. A ce problème s'ajoute l'incapacité de comprendre certains des textes français utilisés dans les cours d'histoire au CO et au PO, pour des raisons évoquées ailleurs dans ce rapport.

Dans la NGH, l'histoire a perdu une troisième heure de cours, qui était donnée en section latine et moderne et qui incluait l'éducation civique. La généralisation d'une demi-heure d'éducation civique à tous les élèves a donc été obtenue en diminuant de fait la dotation d'heures d'histoire pour une grande partie des élèves.

## 5. Conclusion et propositions

La République a assigné à l'école des objectifs ambitieux, énoncés dans la LIP. Dans la pratique, force est de constater que les moyens retenus par la rénovation du cycle sont inadéquats et jouent même à contre-emploi. Ainsi, par exemple, imposer à tous les élèves une même dotation horaire en français, langue véhiculaire de l'enseignement à Genève, conduit à pénaliser autant les élèves qui ont besoin de plus de temps et d'encadrement que ceux qui peuvent (et veulent) progresser plus rapidement.

De même, le transfert de la responsabilité du choix d'une partie du cursus de l'élève (groupe d'options) de l'institution vers la famille, sans que cette dernière ne dispose de toute l'(in)formation nécessaire pour effectuer le meilleur choix, masque complètement les risques et les conséquences de choix minimalistes. La prétendue équivalence entre profils A1 (latin), A2 (sciences) et A3 (arts) ne peut se réaliser dans les faits qu'au prix d'une diminution drastique du contenu des programmes. La nouvelle et généreuse finalité des « mêmes objectifs pour tous » telle qu'elle est mise en pratique actuellement, est un leurre coûteux et dangereux, qui conduit à camoufler la baisse des contenus de nos enseignements.

Les « rénovateurs » actuels de l'école font sans cesse l'éloge du « concret », du « vécu », de « l'éveil de la personnalité ». L'enfant devrait être plongé dans la complexité du réel sans recourir à la pensée abstraite et construite qui suppose des apprentissages progressifs. Cela nécessite un minimum d'effort intellectuel, seul susceptible de permettre l'accès à cette complexité.

Or l'évaluation qui se veut formative et différenciée est défendue par ses adeptes, bec et ongles, comme une nouvelle nécessité éthique, si apparemment vertueuse d'ailleurs qu'il serait malvenu de la contester, qu'on ne se prive pas d'en faire un instrument de chantage larvé. Elle exige que « l'enseignant se mette au service de la réussite de chaque élève », généralité positive et sympathique que personne ne discutera. Mais de quelle réussite s'agit-il ? Celle qui consiste à proposer des chemins différents pour atteindre un même objectif. Mais de quels objectifs nous parle-t-on ? C'est bien simple, les plans d'étude actuels sont tous conçus en termes de compétences. Or, nous avons déjà signalé plus haut le danger qu'il y a à remplacer les savoirs par des compétences alors que ce sont des notions complémentaires. Un enseignement idéal devrait développer les deux concepts.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que toutes les « rénovations » connues à ce jour, même au niveau européen, visent toutes à réduire les dépenses de l'enseignement public.

Tenter de fonder l'Ecole sur autre chose que sa relation au savoir et sa fonction de le transmettre c'est enlever à ceux qui n'ont pas d'autre moyen d'en acquérir une partie, la possibilité de valoriser leur force de travail et donc de la négocier à un meilleur prix. Diminuer la part de l'instruction dans l'école au profit de l'éducation ne peut donc aboutir qu'au renforcement des inégalités sociales<sup>23</sup>.

Quoi qu'il en soit, si toute réforme devrait être une recherche d'outils de qualité (ou d'amélioration des outils déjà existants), un bilan s'impose avant de passer à l'étape suivante. Et ce bilan doit être en mains de tous ceux qui sont intéressés par l'école, enseignants, parents, hiérarchie, ce qui soulève le problème de la transparence. Il est à noter par ailleurs que cela n'est possible que si l'on se dote des exigences de résultat et des outils d'évaluation qui permettent de voir si ces résultats sont atteints.

Quel que soit le niveau des uns et des autres, l'ambition de l'école devrait être d'avoir des exigences adaptées au plus grand potentiel de chacun, et non à ses seules aptitudes professionnelles. Cela ne s'obtient ni par des contenus d'enseignements réservés à l'élite sociale, ni surtout pas par un nivellement par le bas, sous prétexte que les bons élèves s'en sortent de toute façon, ce qui revient à méconnaître que les bons élèves proviennent de toutes les couches sociales. A l'école donc de fournir un savoir que tout élève peut s'approprier sans avoir besoin d'un recours

---

<sup>23</sup> Voir l'article de Léo Gehrig « Privatiser ... étatiser » dans la NZZ du 1.10.2002

obligé à l'aide et au savoir familial. Notons en passant qu'abaisser des exigences témoigne d'un formidable mépris non seulement à l'encontre de tout élève, mais plus encore à l'égard d'élèves provenant de milieux défavorisés : on leur dénie d'emblée toute aptitude au travail scolaire, mais surtout toute capacité intellectuelle .

En dernier lieu, il importe de ne pas demander à l'école ce qu'elle n'est pas à même de donner: la suppression de l'inégalité sociale. Cela est l'affaire des citoyens. Par contre, elle peut donner dans la mesure du possible à celui-ci quelques uns des moyens nécessaires pour le faire, d'où l'importance de son rôle de garante de la qualité de l'instruction.

*« Je ne veux pas d'éducation intellectuelle. La science corromprait ma jeunesse. Ce que je préférerais, c'est qu'elle n'apprenne que ce qu'elle s'appropriera volontairement en pratiquant une activité de jeux ».*<sup>24</sup>

Lorsque vous aurez trouvé de qui est cette citation, vous comprendrez pourquoi nous ne voulons surtout pas d'une école fondée sur de tels principes.

---

<sup>24</sup> Hermann Rauschning « Gespräche mit Hitler », Zürich 1939 (en français : collection Pluriel Poche 1979)

## **PROPOSITIONS, DANS LE DÉSORDRE ...** **ET NON SANS LIENS ENTRE ELLES :**

- respecter absolument le refus populaire d'une hétérogénéité dans les enseignements au CO<sup>25</sup>
- introduction de l'anglais en 8<sup>ème</sup> année seulement, comme demandé avec insistance par les maîtres d'anglais unanimes, à raison de 4 h. puis 4 h en 9<sup>ème</sup>
- donner à l'enseignement de l'allemand à l'école primaire la place d'une branche fondamentale, assortie d'une évaluation des acquisitions, même au prix d'une concentration sur deux, voire une seule année<sup>26</sup>. Le recours à des spécialistes serait profitable, peut-être indispensable
- rendre aux mathématiques leur statut de branche spécifique dans l'option sciences
- rendre à l'école la responsabilité du choix des disciplines qui constituent la formation de base durant la scolarité obligatoire
- cesser de réduire les enseignements de base au profit de cours dont la nécessité ... et l'efficacité n'est pas démontrée
- rédiger des plans d'étude qui fixent des contenus d'abord, différenciés selon les regroupements et avec des références aux moyens d'enseignement, laissant aux enseignants le choix des moyens pédagogiques appropriés pour atteindre les objectifs par la LIP
- rendre à l'acquisition des connaissances de base son statut d'objectif prioritaire de l'école, de prérequis à l'acquisition comme à l'exercice des compétences

---

<sup>25</sup> La votation portait, rappelons-le avec fermeté, sur l'hétérogénéité d'un 7<sup>ème</sup> degré **débouchant sur des sections en 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> année.**

<sup>26</sup> Ce qui ne ferait qu'aligner le canton de Genève sur la pratique de ceux qui ne comptent que 5 années primaire

## **BIBLIOGRAPHIE**

Ci-après, quelques lectures ayant servi de base à la réflexion pour ce rapport :

- « L'école prostituée » Nico Hirtt, (Ed. Labor, Tournai 2001)
- « A propos de l'approche par les compétences » Nico Hirtt,  
(<http://users.skynet.be/aped/publications/ED/ED7/09competences.html>)
- « Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht » Richard Göbel,  
(CM Verlag Mainz, 2 Aufl. 1986)
- « L'imposture pédagogique » Bernard Berthelot, ([www.sauv.net/imposture.htm](http://www.sauv.net/imposture.htm), 1999)
- « Was ist mit unseren Schulen los ? » Dr phil. A. Burger, Fotorotar AG, (Egg, ZH, 2000)
- « Le poisson rouge dans le Perrier » J.P. Despins & M.C. Bartholy, (10/18, 1983)
- « Voulez-vous vraiment des enfants idiots ? » M.T. Maschino, (Hachette, 1884)
- « L'école en miettes ? » Michel Eliard, (PIE, 1984)
- « De l'école » J. Claude Milner, (Seuil, 1984)
- « L'enseignement en détresse » Jacqueline de Romilly, (Julliard, 1984)
- « Condorcet » Catherine Kintzler, (Folio, 1984)
- « Philosophie école même combat » Colloque de philosophie à Sevrès (PUF 1984)
- « Quelle république sauvera l'école républicaine ? » Michel Serac, (PIE, 1985)
- « L'école sacrifiée » Nico Hirtt, (EPO, 1996)
- « Quand le marché fait école » Alternative solidaire, (En-bas, 1996)
- « Tableau noir » Gérard de Salys & Nico Hirtt, (Epo, 1998)
- « L'école » Henri Pena Ruiz, (Flammarion, 1999)
- « La fin de l'école ? » Michel Eliard, (PUF, 2000)

Pour toutes questions ou compléments éventuels, merci de vous adresser à :

L. VASTA  
Délices 21  
1203 Genève  
E-mail : [lorette\\_vasta@deckpoint.ch](mailto:lorette_vasta@deckpoint.ch)