



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

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

Comité de Former sans exclure

Janvier 2008

La mission essentielle de l'école [obligatoire], de tout temps, a été d'être le lieu où se fabrique le contrat social. C'est une fonction fondamentale de l'institution scolaire d'aider les 20% d'élèves en situation précaire. La bataille pour l'élévation du niveau moyen de formation des gens exige de tenir les élèves le plus longtemps possible ensemble, dans une même filière, avec des aides différenciées ; c'est le seul moyen pour atteindre cet objectif.
Charles Magnin, historien (2006)

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

Nous allons établir successivement :

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

1. Un projet novateur ?

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

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

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

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

2. Un projet de qualité ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Un projet cohérent ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Trois pas à franchir

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

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

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

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

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

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

Etudes et textes cités :

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

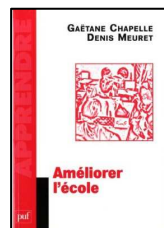
Plusieurs de ces textes (et d'autres) sont consultables en ligne depuis le site www.former-sans-exclure.org

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

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



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



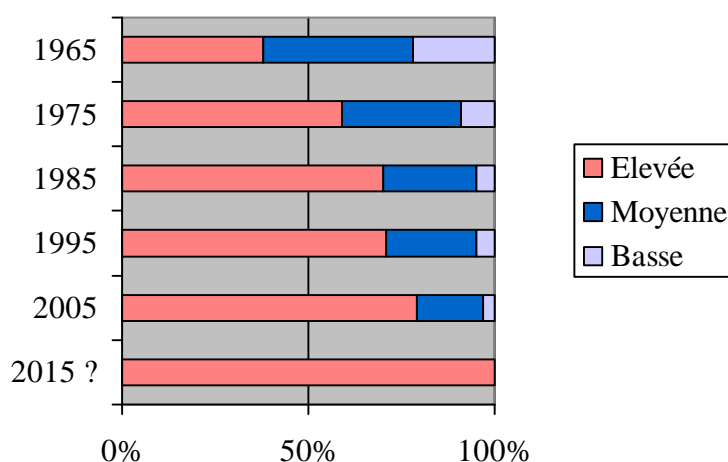
Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006).
Améliorer l'école.
Paris : PUF.

Annexe 1 : une inéluctable évolution

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

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

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



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

Annexe 2 : un compromis ou le pire des scénarios ?

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

Raisonnement 1 : trois sections, compromis entre deux aberrations ?

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

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

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

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

Raisonnement 2 : trois niveaux, le pire des scénarios

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

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

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

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

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

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

Annexe 3 : littérature et Internet, pourquoi les opposer ?

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

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

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

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

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