1692
Rsoch 0166TRM

SUR L'ENSEIGNEMENT

Réformisme et Cycle d'Orientation

éditions adversaires cahier no 4

NOTE DE L'EDITEUR

La publication de ce quatrième cahier-dossier élaboré par une commission d'enseignants des Editions Adversaires porte sur un sujet plus limité que les précédents. Nous présentons en effet une analyse d'un secteur : celui de l'enseignement. Mais cette tentative n'implique pas pour nous que les interventions sectorielles soient, à l'heure actuelle, prioritaires. Nous pensons en effet que le développement des luttes dans l'enseignement ou dans d'autres secteurs (grands magasins, métallurgie, transports) passe par le développement de l'organisation et la lutte de la classe ouvrière. En revanche, nous croyons que des interventions anticapitalistes peuvent être menées par les avant-gardes dans les secteurs où éclate la crise de la bourgeoisie. L'enseignement est un maillon faible; il faut l'utiliser au maximum. Mais nous ne nous faisons aucune illusion : les luttes se développeront parallèlement à la croissance de l'organisation de classe.

C'est pourquoi ce document se devait de présenter quelques perspectives stratégiques qui ne sont souvent que des questions auxquelles il nous faut pourtant, à l'heure actuelle donner un début de réponse. La grève récente des collégiens à propos du procès de Burgos, grève qui fut soutenue par une minorité d'enseignants, a déjà montré qu'il était possible de remettre en cause l'institution autrement que dans le cadre strictement syndical.

Les questions que soulève ce document restent ouvertes. Nos intentions n'ont pas varié : nous voulons favoriser un débat sans sectarisme ni arrière-pensée et avec le maximum d'ouverture possible.

Editions Adversaires

INTRODUCTION

Ce document comporte deux limites importantes.

La première, c'est que l'analyse qui est présentée ici est illustrée presque uniquement par l'exemple genevois et ne tient pas compte des changements qui s'ébauchent dans la politique de l'enseignement, au niveau des cantons romands d'une part et au niveau fédéral d'autre part, en ce qui concerne les réformes de la maturité. Mais pour l'instant les mesures envisagées vont surtout dans le sens d'une meilleure coordination entre les cantons si bien que la politique des cantons qui sont "en avance" sur le plan des réformes, comme c'est le cas à Genève, aidera à comprendre les projets intercantonaux.

La deuxième limite de ce document vient du fait qu'il porte surtout sur le Cycle d'Orientation, c'est-à-dire sur un secteur relativement restreint de l'enseignement. Nous regrettons de ne pas avoir été en mesure d'analyser davantage le secteur primaire qui joue le rôle le plus important dans la fonction sélective de l'école. Mais nous pensons que le Cycle d'Orientation demeure un élément-clef du système, celui où les tensions politiques et les contradictions internes de la bourgeoisie sont les plus accentuées. D'autre part ce secteur est depuis dix ans en évolution constante et connaîtra l'année prochaine de nouvelles réformes. Il constitue plus que jamais l'élément-charnière, la gare de triage qu'on cherche à adapter toujours mieux aux besoins de l'économie. En outre nous pensons que se dégageront de nos analyses des principes généraux qui sont valables pour tout le secteur de la formation, du primaire à l'université. C'est dans cet esprit que nous avons placé, au seuil de notre description, un certain nombre de généralités ou d'acquis théoriques qui posent les bases élémentaires de l'analyse marxiste de l'enseignement.

1
GENERALITES

1. ECOLE ET ETAT CAPITALISTE

Toute analyse politique de l'enseignement public est liée à l'analyse de l'Etat. Le fait que ce soit l'Etat qui contrôle l'enseignement dans la société capitaliste a des conséquences politiques radicalement différentes selon la manière dont on conçoit le rôle de l'Etat. De cette conception découle le clivage entre les réformistes et les révolutionnaires. Pour l'extrême-gauche l'Etat n'est pas neutre. Il constitue la condition d'existence de la domination de la classe bourgeoise et par conséquent n'est pas le lieu de l'affrontement réel des classes. L'Etat n'est pas, comme le suppose la stratégie actuelle des partis communistes, une structure démocratique qui serait dénaturée par les intérêts égoïstes des grands monopoles, et qu'il faudrait redresser au profit des travailleurs.

Selon la conception léniniste "l'Etat est un organisme de domination de classe, un organisme d'oppression d'une classe par une autre". L'Etat institue un "ordre qui légalise et affermit cette oppression en modérant le conflit des classes ... c'est-à-dire en retirant certains moyens de combat aux classes opprimées en lutte pour le renversement des oppresseurs... Que l'Etat soit l'organisme de domination d'une classe déterminée qui ne peut pas être conciliée avec son antipode (avec la classe qui lui est opposée) c'est ce que la démocratie petite-bourgeoise ne peut pas comprendre..." [1]

L'enseignement public ne peut donc pas être transformé par des luttes parlementaires au profit direct de la classe exploitée. L'école n'est pas le lieu où l'on dispense un savoir neutre qui serait un gage d'émancipation pour le prolétariat. Non seulement ce savoir n'est pas neutre, d'un point de vue idéologique, non seulement il est distribué inégalement (les enfants des travailleurs

[1] LENINE, L'Etat et la Révolution, Ch. 1.

ont moins de chances de poursuivre des études que les enfants des classes dominantes), mais il constitue un facteur décisif de la reproduction des classes sociales, et de la domination de la bourgeoisie. Il est donc illusoire de vouloir "démocratiser", ainsi que le veulent les réformistes, une structure dont la fonction même est de consolider une division de la société en classes antagonistes.

2.SELECTION ET CLASSES SOCIALES

La fonction de l'enseignement, dans une société, est toujours "de renouveler perpétuellement les conditions de son existence". Mais cette définition de Durkheim ne peut suffire à rendre compte de la réalité actuelle. En termes marxistes, l'enseignement est déterminé dans son contenu et ses structures, par les besoins économiques de la société à laquelle il correspond.

Le fait que l'école soit un des lieux de la reproduction de la force de travail, et partant des classes sociales, est reconnu par une partie de la bourgeoisie elle-même. Un grand nombre de sociologues ont mis en évidence, au moyen d'études "scientifiques", fondées sur des données quantitatives, la fonction de sélection de l'école : les chances d'accéder à l'enseignement supérieur varient selon l'origine sociale des sujets, et pour les classes les plus défavorisées il s'agit purement et simplement d'élimination. D'autre part, des études comme celles de P. Bourdieu ont mis en évidence les mécanismes de la sélection. Les familles des classes aisées transmettent à leurs enfants un certain "capital culturel", d'autant plus rentable scolairement qu'il est le plus souvent attribué à un "don de l'élève" et que les normes scolaires lui correspondent étroitement. "Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore, dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales" [1].

[1] P. BOURDIEU, L'école conservatrice, dans Revue française de sociologie, VII, 1966, p. 336.

La bourgeoisie justifie au moyen de l'idéologie du "don" l'action sélective de son école, en la présentant comme une sélection naturelle : si le fils d'ouvrier connaît des échecs scolaires et qu'à cause de ceux-ci il se voit interdire toute possibilité de poursuivre des études, c'est qu'il n'est pas doué; l'école, facteur neutre, ne fait que sanctionner ce manque d'aptitudes. Il est important de mettre ici l'accent sur toute la complexité du problème.

Premièrement, si l'on envisage la situation de l'enfant de la classe ouvrière dans sa période préscolaire, et il faudrait ajouter, dans les premières années de sa vie, on admettra que potentiellement, il est aussi doué que l'enfant de la classe bourgeoise. Mais deuxièmement, si l'on juge l'enfant après la période de scolarisation, il apparaîtra aussi clairement que l'enfant de la classe ouvrière a plus de difficultés intellectuelles que l'enfant de la classe bourgeoise et qu'il est par conséquent également moins doué. Mais cette situation n'est pas originelle, elle est le résultat de l'interaction du milieu socio-culturel et de l'école. Les enfants défavorisés, les retardés scolaires, qui sont en majeure partie des fils de travailleurs, sont effectivement, après des années d'enseignement inefficace, moins développés intellectuellement que les enfants favorisés qui sont parfaitement à l'aise dans le système. Les élèves des classes pratiques ont en réalité plus de difficultés que les élèves des classes latino-scientifiques à manier les abstractions et effectuer les opérations formelles. Comme des fruits qui auraient mal mûri, ils n'ont pas pu développer au même rythme que les autres toutes leurs capacités. Et comme nous pensons que le développement de l'enfant forme un tout, ce retard se retrouve dans d'autres aptitudes : travail manuel, concentration, mémoire, etc...

On a parfois prétendu, dans les milieux progressistes, prêts à critiquer l'école bourgeoise, que cette situation avait pour seule cause les critères de sélection et qu'il suffirait de promouvoir une école qui jugerait les enfants selon d'autres critères que ceux en usage dans l'école bourgeoise (critères verbaux et abstraits) pour qu'automatiquement apparaissent des facultés et des aptitudes ignorées et insoupçonnées chez les enfants de la

classe ouvrière. Cette conception n'est pas dialectique. Elle ignore que la sélection résulte de l'interaction des critères bourgeois de sélection et de l'aliénation de la classe ouvrière. Proposer de juger les enfants d'ouvriers selon des critères mieux "adaptés" à leur milieu c'est les confiner dans leur situation de classe défavorisée,aliénée. Prétendre leur apporter une culture à leur niveau c'est leur faire assimiler encore davantage l'idéologie aliénante des mass media de la société capitaliste. Vouloir uniquement mettre l'accent sur le développement de leurs aptitudes manuelles [1], c'est les condamner à accepter les rapports de production du système capitaliste.

En réalité, les retardés scolaires sont en échec parce qu'ils sont fils de la classe ouvrière et parce que la classe ouvrière est aliénée idéologiquement. La bourgeoisie conserve, pour elle-même ou pour ses serviteurs les plus immédiats, les moyens culturels donnant une maîtrise de l'appareil de production et de ses problèmes historiques. Une des fonctions de l'idéologie dominante est précisément d'empêcher que la classe ouvrière comprenne sa situation de classe dans le mode de production capitaliste. Le prolétariat est donc diminué économiquement et culturellement et ses enfants sont défavorisés avant et pendant leur scolarité.

Nous nous bornons encore à signaler d'autres facteurs qui accentuent la sélection des enfants de la classe ouvrière : Ils ne trouvent pas souvent les conditions psychologiques et affectives nécessaires à un développement harmonieux, ils n'intériorisent pas leur destin de la même manière que l'enfant de la classe aisée. La perspective d'accéder un jour au niveau des études universitaires est considérée comme un but très difficilement accessible par une grande partie de la classe ouvrière. Des études portant sur le phénomène des dérogations dans l'enseignement (promotion conditionnelle dans une section) ont mis en évidence le fait que ce sont surtout les classes aisées qui recourent à cette possibilité. Les motivations à l'étude sont plus faibles chez les enfants de la classe ouvrière.

[1] Ainsi lorsqu'on parle par exemple de "revaloriser" le travail manuel dans notre société.

Toutes ces différences, l'école actuelle ne les compense pas, elle les accentue.

La sélection sociale que l'école reproduit ne pourra être supprimée que lorsque la classe ouvrière se sera supprimée en tant que classe exploitée et aliénée. Ce n'est pas la transformation de l'école capitaliste qui libérera la classe ouvrière mais la révolution socialiste.

3. LA DEMOCRATISATION DES ETUDES

L'aile réformiste de la bourgeoisie, en championne de l'égalitarisme, s'est élevée il y a longtemps déjà contre le système d'enseignement qui présentait, avant la création du Cycle d'Orientation, une structure ouvertement sélective. Les différentes filières étaient tout à fait cloisonnées et il n'était pratiquement pas possible de changer de section dans le sens ascendant (par ex. passer du Collège Moderne au Collège de Genève inférieur). Des réformes s'imposèrent donc, aux yeux des sociaux-démocrates, pour remédier aux inégalités : "Le très faible pourcentage des étudiants d'origine ouvrière ou paysanne prouve bien que des séquelles subsistent encore de cette volonté, avouée ou non, de réserver les études longues à la classe sociale où règnent les leçons particulières, les répétiteurs, les cours de vacances à l'étranger, c'est-à-dire l'argent" [1]. Dès lors la tâche de l'Etat était toute tracée : "les gouvernements sont donc encouragés à <u>démocratiser</u> l'enseignement, c'est-à-dire à mettre au point un ensemble de moyens psychologiques, sociologiques, financiers et bien entendu pédagogiques tels que chaque enfant, chaque adolescent et même chaque adulte, reçoive la maximum de formation et d'information compatible avec ses dons intellectuels, quel que soit le milieu social et culturel" [2].

La critique de l'école conservatrice, facteur de sélection sociale, est accompagnée d'une conscience parfois clairvoyante

[1] [2] A. CHAVANNE, <u>L'Avenir de l'Enseignement</u>.
"

des mécanismes mêmes de cette sélection. M. Hari, directeur du C.O. reprend à son compte les analyses de Bourdieu : "L'école procède en effet d'une civilisation où l'intelligence discursive est normative; autrement dit, elle place au premier rang les qualités et les aptitudes qui sont spécifiquement celles d'une certaine "élite" socio-culturelle : qu'on songe en particulier au rôle sélectif essentiel donné par l'école primaire à l'orthographe, à la grammaire ou à l'expression verbale. En admettant avec certains généticiens que tous les enfants - sauf cas pathologiques - sont égaux en intelligence au départ, il faut bien reconnaître que les enfants de milieux aisés, donc cultivés, bénéficient durant leur période pré-scolaire d'un climat qui les prépare à cette école; leur vocabulaire est beaucoup plus riche que celui d'enfants provenant de milieux plus simples, leur syntaxe est plus cohérente, leurs connaissances générales plus vastes" [1].

Les réformes du système scolaire ont porté jusqu'à présent sur l'école moyenne, c'est-à-dire celle qui constitue la charnière entre l'école primaire et l'école secondaire ou l'école professionnelle. Elle regroupe des élèves de 12 à 15 ans, âge réputé décisif pour l'orientation des élèves. "Piaget a fait plusieurs fois référence à "l'âge de onze-douze ans" comme période charnière entre le stade des opérations concrètes et celui des opérations formelles. Dans cette hypothèse, 50 % des enfants âgés de onze ans n'ont pas atteint ce "stade charnière"; en revanche, 25 % l'ont franchi depuis un an au moins. A douze ans, 35 % des enfants et, à treize ans, 17 % ne sont toujours pas parvenus au stade formel. Mais certains disciples de Piaget considèrent que c'est seulement vers onze ans que l'on accède à un stade pré-formel et que la moitié des enfants n'atteignent qu'après quinze ans le stade des "opérations formelles" proprement dit" [2]. L'unanimité n'est donc pas acquise sur ce stade des "opérations formelles". Sans entrer dans les débats des psychologues, il n'est pas inutile de remarquer que les premières réformes ont porté sur l'école moyenne plutôt

[1] R. HARI, IX Séminaire de Montana, Publié par le C.O., Genève, 1970, p. 86. Ci-après "Montana IX".
[2] René HABY, Le Premier cycle des études secondaires, "Le Monde", 2 juillet 1969.

que sur l'école primaire, alors que l'on reconnaît que cette dernière constitue le secteur décisif où a lieu la sélection. On peut également s'interroger sur l'extrême réticence dont fait preuve la bourgeoisie à envisager des changements au niveau primaire, précisément dans des pays tels que la France où l'on n'hésite pas à entreprendre des réformes du premier cycle des études secondaires. Ce fait met en évidence l'importance décisive de l'école primaire dans le processus de la sélection. Des réformes "démocratiques" à ce niveau auraient certainement des influences sur le rôle éducatif de la famille, influences que la bourgeoisie n'est pas prête à accepter.

A Genève et dans d'autres cantons, le contraste reste saisissant entre l'embrigadement très strict des instituteurs et le "libéralisme" du Cycle d'Orientation qui n'est pourtant pas épargné par les abus du dirigisme bureaucratique.

4. LES LIMITES DE LA DEMOCRATISATION

La réforme de cette école moyenne, toujours selon son directeur général, M. Robert Hari, est axée sur une double exigence :

" - l'orientation continue de l'enfant, mis dans des conditions telles qu'il puisse, au gré de ses difficultés ou de ses progrès, être dirigé en tout temps sur la nouvelle voie qui lui convient le mieux. C'est postuler, on le voit, le principe de l'école unique, quelles que soient les formes d'orientation interne qu'elle se choisira;

- la démocratisation des études, c'est-à-dire le recrutement intégral des élèves d'un âge donné (en l'occurrence les élèves de 10, 11 ou 12 ans selon les systèmes), et la suppression des obstacles d'ordre économique (gratuité de l'enseignement), social (allocations d'études; encouragement et information par des conseillers-psychologues) ou géographique (établissements secondaires proches ou relativement proches des domiciles" [1].

[1] R. HARI, op.cit., p. 87.

A l'heure actuelle, le Cycle d'Orientation tente d'assurer "l'orientation" des élèves au moyen de sections différenciées, théoriquement perméables et sans véritable tronc commun en 7e (si l'on entend par tronc commun un degré indifférencié d'un semestre ou d'une année où les élèves seraient "orientés" dans les différentes sections selon des critères plus uniformes qu'en 6e primaire).

A la base de l'idée réformiste, on trouve l'hypothèse que la sélection devrait disparaître au profit d'une véritable orientation qui conduirait à "l'abolition de toute différenciation et, partant, de toute hiérarchie entre les divers ordres d'enseignement tout au long de la scolarité obligatoire" [1]. C'est-à-dire, à abolir toute hiérarchie dans la société et finalement sans doute toute lutte de classe. L'illusion réformiste consiste à croire que les objectifs de la société socialiste pourront être atteints, sans révolution, par des changements progressifs à l'intérieur des différents secteurs de la société, en l'occurrence l'école. Elle postule une autonomie de l'école par rapport à la société. Les socialistes reconnaissent encore volontiers que l'école est un produit de la société capitaliste et qu'elle en porte donc les injustices, mais leur erreur est de croire que la société pourrait accepter un jour de faire fonctionner une école qui desservirait les intérêts de l'ordre capitaliste. La bourgeoisie a besoin d'une école qui reproduise les classes sociales, qui assure sa domination dans la division sociale du travail. Ce besoin est vital pour elle et il explique les échecs des projets élaborés par les réformistes. Ceux-ci sont obligés constamment de pratiquer une politique de compromis. Ils se doivent de tenir compte de la réalité. Et la réalité c'est précisément le mode de production capitaliste, sa rationalité, ses impératifs. En fait, le rôle objectif des forces politiques, telles que le parti socialiste, consiste à hâter les réformes dont la bourgeoisie a besoin mais que son aile conservatrice hésite à assumer. Dans les pays hautement industrialisés, les sociaux-démocrates assument les tâches de rationalisation de l'économie et renforcent ainsi le

[1] M.L. FRANCOIS et Ph. SCHWED, Le Cycle d'Orientation dans l'enseignement secondaire genevois, histoire d'une idée pédagogique, 1927-1962, CEPCO, Genève, 1969, ci-après "Le CO...".

courant technocratique. D'autre part, la politique réformiste contribue à préserver la paix sociale par la mise en place de structures contractuelles (rôle des syndicats, p. ex.) qui permettent de réaliser sans heurt les mutations économiques indispensables à la survie du système. M. Hari, directeur du C.O., exprime bien la contradiction entre les rôles objectif et subjectif du courant qu'il représente lorsqu'il s'interroge sur la "difficile alternative du réformateur : doit-il essentiellement veiller à l'épanouissement de l'individu (en postulant au demeurant que les études et leur prolongation y contribuent) ou doit-il satisfaire les besoins de l'économie et de la société ? Pour prendre une image brutale et excessive, vaut-il mieux susciter des poètes ou fabriquer des mécaniciens de précision ?" [1] La bourgeoisie fabrique les deux de toute manière et cela n'est pas un hasard s'ils ne communiquent pas entre eux. L'objectif de la société socialiste c'est précisément d'abolir cette antinomie entre ceux qui pensent le monde (et qui le dirigent) et ceux qui le font réellement : les producteurs.

[1] Robert HARI, op.cit., p. 85.

2

LES ETAPES DE LA POLITIQUE REFORMISTE

L'idée de "démocratisation des études" ne date pas d'aujourd'hui. A Genève, en particulier elle possède une longue histoire qui a été retracée dernièrement dans une brochure de la CEPCO (Commission d'étude permanente du C.O.) déjà citée [1] et que nous utiliserons abondamment dans les chapitres suivants.

1. LES PREMIERS PROJETS : PERFECTIONNER L'AIGUILLAGE

C'est en 1927 déjà que le socialiste André Oltramare, alors chef du Département de l'instruction publique, présentait un premier projet visant à instituer une Ecole moyenne dans l'enseignement genevois, c'est-à-dire un cycle secondaire de 2 ans réunissant tous les élèves de 12 à 14 ans en vue d'une orientation dans les filières habituelles. Le projet prévoyait de confier la tâche de la sélection aux instituteurs. Ceux-ci s'en félicitèrent, contrairement aux maîtres des autres écoles - Collège et Ecole secondaire - qui voyaient le collège amputé du 7ème degré. Pour faciliter l'accès des études secondaires aux enfants de condition modeste, la loi proposait d'admettre gratuitement ces élèves mais à condition qu'ils sortent de l'école primaire avec un bulletin de capacité!

Par rapport à l'ancien système, le projet de loi offrait l'avantage de perfectionner "l'aiguillage du réseau pédagogique"; il constituait donc une première tentative de rationalisation de la sélection. C'est pourquoi, et il est important politiquement de le souligner, le projet de loi fut défendu par le parti radical qui le soutint après la non-réélection d'André Oltramare, remplacé par M. Malche, radical, ancien représentant de l'Union des instituteurs genevois (U.I.G.).

Si le projet de loi ne fut finalement pas retenu par la majorité, c'est en raison de l'opposition de la droite libérale et

[1] cf. supra.

chrétienne-sociale ainsi que de l'extrême-droite, l'Union de défense économique (U.D.E.), embryon de la future "Union nationale" du fasciste Géo Oltramare. Mais c'est aussi grâce à la grande réticence du corps enseignant du secondaire supérieur.

La majorité bourgeoise enterra donc un projet qui venait sans doute trop tôt et qui ne correspondait pas à une nécessité, du point de vue du développement économique, étant donné les circonstances de crise de l'époque [1].

2. LES PROJETS D'APRES-GUERRE

En 1946, époque de réformes de l'enseignement dans différents pays d'Europe (en France, le plan Langevin-Wallon), les socialistes genevois repartent à l'assaut, toujours sous l'impulsion d'André Oltramare. Ils proposent cette fois un projet qui comporte non seulement la création d'une Ecole moyenne, mais encore pour la première fois, l'idée de l'orientation. Le cycle prévu compte 2 années. "Dans la première année, les élèves sont répartis en différentes classes parallèles selon leurs goûts et leurs aptitudes, après avoir été préalablement soumis à diverses épreuves d'orientation professionnelle. La deuxième année sert à vérifier si l'orientation a été bien faite et s'il n'y a pas lieu de faire bifurquer l'élève dans une autre direction plus en rapport avec ses goûts et ses aptitudes. Les élèves reçoivent des enseignements différenciés qui les feront admettre soit dans des écoles secondaires ou professionnelles, soit en apprentissage" [2].

Mais le projet soulève une forte opposition dans les milieux de l'enseignement (car il mutile des pans entiers de l'école secondaire) et d'une manière générale dans les milieux libéraux et conservateurs. Ce sont en effet les grands thèmes de l'idéologie libérale qui sont invoqués pour motiver le renoncement au projet.

[1] Quant au gouvernement Nicole (1933-36), il eut à cette époque d'autres chats à fouetter.
[2] "Le CO...", p. 26.

On le considère comme "dirigiste", susceptible "d'évoluer vers une mainmise scientifique de l'Etat sur la jeunesse". L'école unique deviendra "une gare de triage où le corps enseignant jouera un rôle déterminant contre les parents pour le choix des carrières". Car on estime que "la famille, pour perdre de sa force, n'a vraiment pas besoin du nouveau coup qu'on veut lui porter" [1]. Pas plus qu'en 1927 on ne juge nécessaire dans les milieux politiques qui représentent les intérêts directs des classes possédantes de modifier quoi que ce soit aux filières traditionnelles de l'enseignement. Les mécanismes de la sélection jouent pleinement leur rôle et le moment n'est pas encore venu de rationaliser la vieille machine.

3. LA NAISSANCE DU CYCLE D'ORIENTATION

Ce moment viendra pourtant après la longue période de gestation du C.O. qui dure de 1955 à 1962. Durant ces années, les objectifs des socialistes ne varient pour ainsi dire pas: ils ont été définis une fois pour toutes dans les grandes lignes dès 1946. Peu à peu, les conditions économiques et politiques imposent l'idée d'une réforme à la bourgeoisie. Dès 1954, elle est disposée à envisager certaines mesures. Le nouveau Président du Département de l'instruction publique, le radical Alfred Borel, annonce qu'il a l'intention "de mettre sur pied un plan d'étude complet, prélude à une certaine rationalisation des méthodes d'enseignement" [2]. Une commission dite du "Plan d'études" est créée en 1955 et la question d'une réforme de structure de l'enseignement secondaire est à nouveau posée (avec l'idée d'un tronc commun). Dans le rapport final, publié en 1960, c'est l'inadaptation de la loi en vigueur aux "exigences de notre temps" qui motive la transformation des institutions scolaires qu'il faut désormais adapter aux besoins nouveaux : "La gratuité de l'enseignement secondaire inférieur, entièrement acquise dès septembre 1957, provoque l'arrivée massive au Collège d'élèves dont la

[1] "Le CO...", p. 29.
[2] "Le CO...", p. 37.

place est souvent ailleurs. La marche régulière des études est ainsi gênée; les échecs nombreux (passage au Collège moderne) une vraie orientation s'impose" [1]. Ces nouveaux besoins, Roger Girod, professeur de sociologie à l'Université, les esquisse dans un article joint au rapport du D.I.P., intitulé : "Pénurie de cadres et démocratisation des études" [2]. Après avoir montré la correspondance entre le développement de l'industrialisation et l'accroissement de la scolarisation, il souligne les insuffisances de la formation des cadres techniques et scientifiques "qui seraient nécessaires pour que nos industries et nos laboratoires puissent suivre le rythme imposé par la concurrence de l'étranger" [3]. L'effort à faire dans ce domaine implique évidemment un développement de l'université, et un recrutement des étudiants sur une base plus large : "L'élite des établissements secondaires de type classique ne suffisant plus - soit à l'échelle suisse, soit à l'échelle internationale - pour assurer la relève, force est bien d'élargir le recrutement" [4]. Telle est la justification réelle de la démocratisation des études.

Le problème du tronc commun.

Pour permettre cet élargissement, le tronc commun semble indispensable; la commission propose donc de l'instituer en 7e pendant un semestre; durant le second semestre le projet prévoit la création d'options (latin; mathématiques) et aux degrés 8e et 9e, des sections différenciées à 4 niveaux (A, B, C, D).

Mais le projet demeure contradictoire car les objectifs restent mal définis au sein même de la bourgeoisie. Tantôt elle conçoit que le tronc commun est un instrument qui favorise l'élargissement de la base sociale des étudiants, puisqu'il aura théoriquement pour effet d'abattre les cloisons entre les filières. Tantôt elle semble mue plutôt par un désir de rationaliser un système qui chancelle sous l'assaut de la vague démographique menaçant

[1] "Le CO...", p. 4o.
[2] La Réforme de l'enseignement secondaire, Genève, 196o.
[3] Ibid., p. 128.
[4] Ibid., p. 129.

la préservation du mécanisme traditionnel de la sélection des élites : "quelles que soient son étendue et ses modalités, une réforme ne devra jamais compromettre ou retarder la formation de l'élite, tant littéraire que scientifique. L'élite se manifeste, s'affirme et s'impose d'elle-même, etc." (Les Principes de la réforme du D.I.P.) [1].

Cette contradiction se manifeste également dans la réticence de l'Union du corps enseignant secondaire genevois (UCESG) à l'égard du tronc commun : "il faut conserver à l'enseignement toute son efficacité et même la renforcer dans la mesure du possible. Il ne faut pas sacrifier la qualité des études à un système d'orientation, si parfait soit-il en théorie. L'orientation peut être améliorée, mais elle ne doit pas devenir un but en elle-même... La formation des élites ne doit être négligée sous aucun prétexte" [2]. Conformément à ces principes l'UCESG proposait une préorientation à la fin de la 6e primaire, car "la constitution de classes de 7e recevant sans préorientation tous les élèves sortant des 6e primaire porterait un grave préjudice aux études, quelles qu'elles soient" [3]. Il est significatif de constater à quel point le corps enseignant genevois emboîtait alors le pas à l'aile la plus conservatrice de la bourgeoisie. En bons fonctionnaires de l'Etat bourgeois, les enseignants prenaient des positions voisines de celles du parti libéral, de l'Union Famille-Ecole (UFE), et même de la Fédération des Syndicats Patronaux (FSP). Cette dernière est en effet "irréductiblement opposée à ce que l'on crée une 7e non différenciée pour tous les élèves sortant de l'enseignement primaire" [4]. La FSP propose même "la création de classes fortes et de classes faibles, en 5e et 6e primaire et en 3e et 4e, qu'on augmente le nombre de classes spéciales" [5]. Autrement dit : une hypersélection. La seule "concession" est la suivante : "Pour les élèves dont l'orientation reste encore un problème à la sortie du 6e degré primaire, l'UFE et la FSP se rallient à la thèse du

1 "La Réforme...", op. cit., p. 14.
2 " , p. 154.
3 " , p. 154.
4 "Le C.O....", p. 45.
5 " , p. 45.

D.I.P. et approuvent la création du 7e degré d'orientation, distinct de la 7e latino-scientifique, avec programme différencié au premier semestre et cours à option au second" [1]. Quant à la réaction des enseignants primaires, on peut dire sommairement qu'elle est favorable au principe d'un cycle d'orientation de 3 ans. Mais le rapport de l'Union des Instituteurs genevois (U.I.G.) ne va pas au coeur du problème, puisqu'il ignore l'importance des deux éléments-clés et contradictoires du projet : l'orientation et la sélection. Les instituteurs genevois s'attachent surtout à défendre corporativement leur profession qui sera inévitablement amputée du 7e degré, si la réforme est acceptée.

Le Département est donc finalement obligé de céder sur la question du tronc commun, face à l'opposition conjuguée des enseignants du secondaire et de la droite conservatrice. La 7e indifférenciée prévue par le projet du D.I.P. est abandonnée, tout d'abord au profit d'une 7e comportant deux voies (études longues, études courtes) puis ultérieurement 3 sections : LS, G, P. La crainte et le scepticisme d'une bonne partie de l'opinion publique retardent la mise en application du projet. Le chef du D.I.P. A. Borel, radical, prend la décision de remettre la mise sur pied des premières classes du C.O. à 1962 seulement. Mais dans l'intervalle, A. Chavanne, socialiste, le remplace (en déc. 1961) et c'est sous sa direction que les premières expériences, tous compromis acceptés, seront réalisées tandis que la nouvelle loi sera votée en 1964 par l'ensemble des partis politiques. Une unanimité qui n'a rien à envier, toutes proportions gardées, à celle qu'obtiendra en France la loi d'orientation d'Edgar Faure.

[1] "Le C.O. ...", p. 46.

3

LE BILAN ACTUEL DU C.O.

Partisans d'une société démocratique et progressiste, mais en fait artisans des mutations indispensables du capitalisme monopoliste, les socialistes défendent le principe d'une école "en réforme permanente" qui se sait "perfectible" et "entend se maintenir dans un climat de mutation dynamique" [1]. Aussi les principaux responsables du C.O. reconnaissent-ils volontiers l'échec provisoire du C.O. sur le plan de la démocratisation des études. "Le reproche principal que l'on peut faire au C.O. - que le C.O. se fait à lui-même - c'est de ne pas avoir pu atteindre pleinement son but premier : l'orientation" [2]. Nous avons déjà cité les conclusions pessimistes des auteurs de l'historique du C.O. : "l'institution nouvelle ne tend guère à supprimer les vertus sélectives du cycle moyen, mais plutôt à améliorer le processus par lequel se fait la sélection traditionnelle" [3]. Il convient de mettre en évidence ce fait par quelques chiffres. Une étude du Centre de Recherches Psychopédagogique du C.O. (C.R.P.P.) [4] portant sur tous les élèves de 7e de l'année 1967 montre avec une parfaite clarté la relation entre l'origine socio-professionnelle des élèves et leur préorientation dans les différentes sections (LS - G - P). L'examen du tableau I, p. 19, montre clairement que le 7o % des enfants dont les parents exercent une profession de "dirigeants" fréquentent la section latino-scientifique, alors que 21 % seulement des fils ou filles de manoeuvres sont inscrits dans cette section. Si l'on ne peut rendre responsable l'institution nouvelle de cette situation, puisqu'elle l'hérite de la sélection effectuée à l'école primaire, il est justifié de s'interroger sur ce qu'il advient des élèves à la fin du cycle moyen, c'est-à-dire en 9e du C.O.

1 Rapport de la Commission chargée d'étudier la motion concernant le cycle d'orientation, Secrétariat du Grand Conseil, Genève, 1969, p. 16. Ci-après "Rapport...".
2 "Rapport...", p. 16.
3 "Le CO...", p. 57.
4 Sélection scolaire et sélection sociale, C.R.P.P., Genève, juillet 1968. Ci-après "Sélection...".

REPARTITION DES ELEVES

PAR CATEGORIES SOCIO-PROFESSIONNELLES ET PAR SECTIONS

	CATEGORIES
supérieure III	dirigeants
	cadres
moyenne II	employés
	couches moyennes
inférieure I	ouvriers qualifiés
	ouvriers non qual.

TABLEAU I ELEVES DE 7e 1967-68

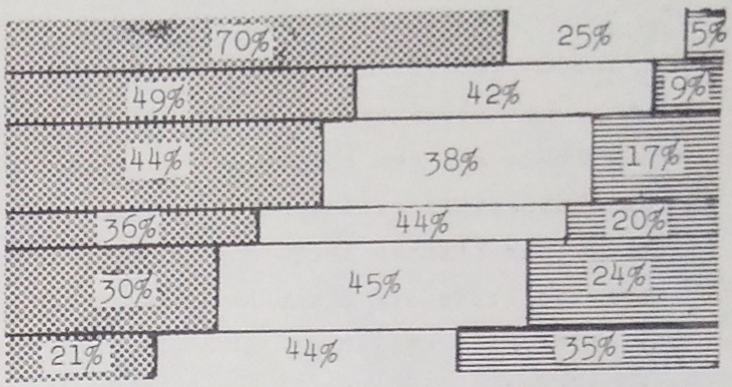


TABLEAU II ELEVES DE 9e 1967-68

supérieure III

moyenne II

inférieure I
sans indication

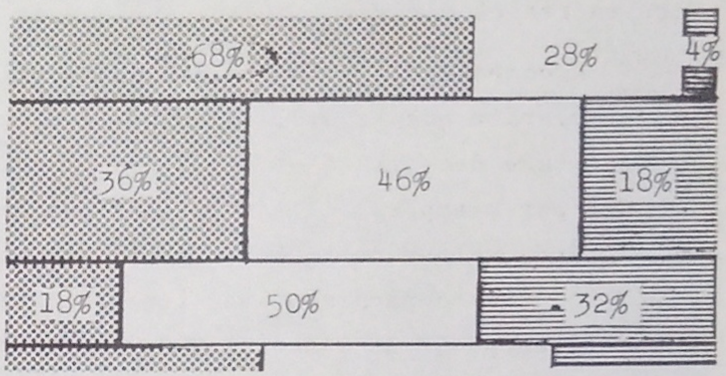
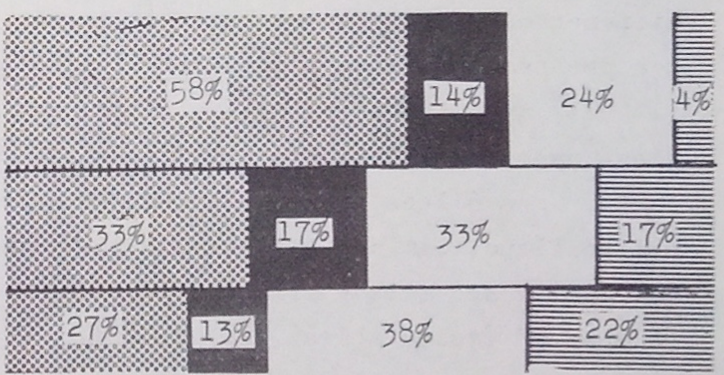


TABLEAU III ELEVES DE 9e 1968-69

supérieure III

moyenne II

inférieure I



les surfaces sont proportionnelles aux effectifs

sections latine et scientifique

section générale

section moderne

section pratique

Pour pouvoir répondre correctement à cette question, il faudrait connaître le destin de chacun des élèves recensés en 7e, le nombre des doublages et le pourcentage des élèves qui ont quitté le C.O. avant la 9e année (or on sait que ce pourcentage est en général élevé : il atteint environ 25 %) [1]. Une telle étude n'a pas encore été publiée et nous disposons d'autres classements socio-professionnels des élèves de 9e, entre autres pour l'année 1967-68. Ces données ont été réunies dans une autre étude des mêmes auteurs que celle portant sur les 7e. Les catégories utilisées sont identiques sauf qu'elles ont été simplifiées : les ouvriers qualifiés et non qualifiés ont été regroupés dans une seule catégorie (cat. inférieure I), ainsi que les employés et les couches moyennes (cat. moyenne II) et les cadres et dirigeants (cat. supérieure III).

A comparer l'évolution des pourcentages de la 7e à la 9e, il semblerait que le C.O. accentue la sélection. En effet, le pourcentage des fils d'ouvriers passe de 25,9 % en 7LS à 18,5 % en 9LS par exemple. Il est évident que cette comparaison n'a pas grande valeur puisqu'elle porte uniquement sur la même année : 1967-68. La comparaison avec les effectifs et les proportions des élèves de 9e de l'année 1969-7o est déjà plus plausible, quoique, nous le répétons, elle n'offre pas encore une idée correcte de l'évolution des élèves de 7e en 9e. D'autre part, l'introduction de la section moderne ainsi que l'usage de catégories différentes modifie aussi les résultats. Nous publions toutefois ces données tirées de l'annuaire statistique du canton de Genève (1969) [2] qui, toutes réserves faites, montrent que la situation n'est pas bien différente à la fin et au début du C.O. La proportion des élèves issus de parents ouvriers, en section latino-scientifique, est de 26 % en 9e 1969-7o contre 25,5 % en 7e 1967-68. Celle des fils et filles de dirigeants passe de 70 % en 7e à 66 % en 9e (voir tableau III, p. 19).

Cependant pour se faire une idée plus probante de la sélectivité du C.O., nous pouvons aussi comparer le nombre et la

[1] Anamnèse scolaire des élèves de 9e du cycle d'Orientation, C.R.P.P., Genève, 1968, p. lo. Ci-après "Anamnèse...".
[2] Voir p. 259.

proportion d'élèves dans les 4 sections à l'entrée en 7e et au début de la 9e [1] :

	Latine		Scientifique		Générale(s)		Pratique		Quitté	Total	
Entrées	432	29,5%	1o3	7,0%	598	40,9%	330	22,6%	-	1463	100%
9e 67-68	281	19,2%	156	1o,7%	457	31,2%	197	13,5%	25,4%	1463	100%

On constate, outre le fort pourcentage d'élèves qui abandonnent le C.O. (pour entrer en apprentissage ou travailler sans qualifications), que seule la section scientifique a augmenté ses effectifs, ce qui s'explique par l'apport d'élèves de la section latine, mais aussi, comme une étude des transferts le montre, de la section générale.

On appelle transfert positif le passage d'un élève vers une section plus difficile et transfert négatif le passage d'un élève vers une section plus facile. Parmi les 1091 élèves de 9e de 1967, le nombre des transferts positifs s'élève à 61 (soit 5,6 % du total) et celui des transferts négatifs à 178 (soit 16,3 %). Comme le montre encore mieux le tableau suivant [2], l'évolution des élèves vers une section plus difficile est assez rare sauf pour les passages de G en S : 23 élèves sans doublage et 26 après doublage.

Proportions de réorientations selon les sections [1]

Section	(a) réguliers		(b) tsf. posit.		(c) tsf. nég.		(d) Doublages		(e) Divers		Total	
Latine	242	86,1%	6	2,1%	-		3o	10,7%	3	1,1%	281	100%
Scient.	66	42,3%	23	14,7%	15	9,5%	44	28,4%	8	5,1%	156	100%
Génér.B	83	35,8%	5	2,2%	58	25,0%	70	30,1%	16	6,9%	232	100%
Génér.C	31	38,3%	7	8,6%	7	8,6%	26	32,2%	10	12,3%	81	100%
Génér.A	84	58,3%	12	8,3%	22	15,3%	22	15,3%	4	2,8%	144	100%
Pratique	91	46,2%	8	4,1%	76	38,6%	14	7,1%	8	4,0%	197	100%
Total 9e	597	54,7%	61	5,6%	178	16,3%	2o6	18,9%	49	4,5%	1091	100%

1 "Anamnèse...", p. lo.
2 " , p. 11.

Ce bilan plutôt décevant doit être nuancé par les effets certainement positifs de la préorientation en 6e primaire. Il est reconnu que certains instituteurs ont pour tendance d'orienter leurs élèves au maximum de leurs possibilités et même de pratiquer une certaine surestimation de leurs capacités. Ce fait infléchit assurément le pourcentage de transferts négatifs; théoriquement il est logique que les élèves mal orientés finissent par rejoindre les rangs d'une section plus facile. Mais il est probable que la préorientation en elle-même constitue un élargissement de la base sociale du recrutement des sections gymnasiales. Cela n'a d'ailleurs pas échappé au rapporteur de la commission du Grand Conseil : "Dans le système qui précédait la création du C.O., une sévère sélection s'opérait à la sortie du primaire. La préorientation dorénavant généralisée de tous les élèves promus de 6e affaiblit - à aptitudes égales - l'incidence de l'origine sociale sur l'orientation" [1].

Cette évolution est confirmée par l'augmentation régulière des effectifs des collèges d'enseignement secondaire supérieur [2] et les effectifs stationnaires ou même parfois régressifs des écoles techniques et des entrées en apprentissage :

	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69	1969-70
Collège et ESJF [3]	2.071	1.973	2.106	2.279	2.577
Ecole de Commerce	542	548	541	498	605
Ecole supérieure technique	1.025	938	996	913	824
Ecole de mécanique d'horlogerie et des métiers	333	323	362	362	360
Ecole prof. pour l'industrie et l'artisanat	2.599	2.716	2.495	2.484	2.431
Apprentis en entreprises et en école	4.984	4.886	4.862	4.933	4.863

[1] "Rapport...", p. 13.
[2] Comme nous l'avons déjà vu, nous ne saurions déduire de cet élargissement qu'une démocratisation réelle a lieu, la pyramide sociale n'en étant d'aucune manière bouleversée.
[3] Annuaire statistique 1969, Genève, 1970, pp. 262-267.

2. METHODES ET PROGRAMMES

En ce qui concerne le contenu de l'enseignement et les programmes, force est de constater que le C.O. a très peu innové. L'école "démocratique", victime des exigences du secondaire supérieur, s'est vue condamnée à perpétuer la transmission de connaissances de type encyclopédique. Si l'introduction de cours d'information générale, de critique de l'information et autres "gadgets" a été possible, en revanche le contenu des disciplines principales qui conditionnent la promotion est resté conforme à la tradition (sauf évidemment en mathématiques mais ce changement est resté superficiel). L'enseignement du français, par exemple, ne s'est presque pas modifié, notamment dans les sections P. Il eût été conforme aux objectifs mêmes de la démocratisation de donner la possibilité aux élèves provenant du milieu ouvrier de remédier entre autres à leur carence de connaissances normatives (expression écrite). Cet effort aurait correspondu à la volonté d'assimiler culturellement les enfants de la classe ouvrière.

Prisonnier de sa structure sélective, le C.O. s'est contenté de transmettre un savoir figé avec des méthodes paternalistes et autoritaires. On a vu quelle avait été l'attitude réactionnaire des maîtres de l'USESG lors de la création du C.O. Il ne fallait donc pas s'attendre à un renouvellement spectaculaire de leur part. La "modernisation" des méthodes d'enseignement s'est donc bornée au développement des moyens audio-visuels et les rares tentatives d'utilisation des méthodes actives ont été étouffées avec une sorte de crainte aveugle (parce qu'elles étaient souvent employées par des enseignants politiquement orientés à gauche) et sans une conscience claire de leurs avantages par rapport aux objectifs mêmes du système. Il est évident que depuis mai 1968, les choses ont quelque peu changé et il semble, au niveau de la Direction générale, que l'on commence à s'intéresser, quoique timidement, aux possibilités d'intégration (meilleure adaptation au système) qu'offrent ces méthodes dans le contexte général de la future réforme [1].

[1] Voir plus loin "Programmes et méthodes" dans "Les nouvelles réformes".

3. LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

Les tentatives d'introduction de la participation du corps enseignant peuvent être interprétées dans le même sens. Comme le C.O. est devenu peu à peu une énorme machine bureaucratique très centralisée laissant de moins en moins d'initiative aux enseignants et aux différents collèges, cette situation entrait en contradiction avec l'idéologie réformiste. Une véritable offensive de la participation a donc été déclenchée par la Direction générale durant l'année 1969-7o. Elle n'a pas rencontré l'écho souhaité bien que l'Association des maîtres du C.O. (AMCO) en ait fait longtemps une de ses revendications essentielles. La principale raison de ce manque d'intérêt provient du fait que la participation proposée a toujours eu un caractère consultatif. D'autre part, ayant l'expérience de luttes surtout corporatives, l'AMCO n'était pas en mesure de proposer une politique de l'enseignement qui soit une alternative à celle du pouvoir.

4. LE POINT DE VUE DE LA BOURGEOISIE SUR LE C.O.

En janvier 1968, une motion était votée au Grand Conseil genevois qui invitait "le Conseil d'Etat à faire procéder aux vérifications nécessaires afin d'évaluer dans quelle mesure les objectifs assignés au C.O. avaient été atteints"[1]. Le rapport de la commission chargée d'étudier cette motion nous intéresse dans la mesure où il nous renseigne sur l'évolution de la bourgeoisie depuis les années 1960, sur son jugement de la nouvelle école et enfin sur son attitude à l'égard des réformes.

La réticence des milieux conservateurs à changer quoi que ce soit au domaine de l'instruction publique, telle qu'elle s'est manifestée jusque dans les années 1950, a définitivement disparu. On est loin de l'époque où le nombre d'étudiants et d'apprentis à former restait stable d'année en année et où rien ne motivait une politique réformatrice. Il faut désormais "faire face aux exigen-

[1] "Rapport...", p. 1.

ges d'un monde en évolution accélérée et chacun est conscient qu'une adaptation continue des programmes et méthodes est de rigueur" [1]. La majorité bourgeoise sait gré au parti socialiste de promouvoir cette adaptation. Elle affirme que "le C.O. avance assurément dans la bonne direction". Elle approuve "sa remise en question des institutions traditionnelles d'instruction, qui doivent se mettre en mesure de préparer à de nouvelles conditions de vie et de travail des élèves plus nombreux et sortant de milieux sociaux qui n'y étaient que peu représentés jusqu'ici" [2]. Pour satisfaire les besoins nouveaux de cadres, la bourgeoisie accepte cette fois pleinement les réformes nécessaires qu'elle avait condamnées dix ans plus tôt. "La commission se déclare convaincue de la sagesse d'une telle mesure (le tronc commun), sur une période d'un semestre au moins, à la condition que la création de ces classes entraîne une transformation des méthodes d'enseignement et des programmes" [3]. La bourgeoisie paraît disposée, dans les années à venir, à favoriser l'intégration culturelle des élèves des couches défavorisées grâce à :

" - une réorganisation et une généralisation des jardins d'enfants dès 5, 4 ou même 3 ans;

- une intensification, au C.O., de l'enseignement du français et des mathématiques; la mise au point de méthodes qui favorisent l'apprentissage du latin (!!);

- l'individualisation de l'enseignement" [4].

Elle voit même d'un oeil favorable l'application à Genève du système de classes à niveaux et des cours à options.

La bourgeoisie a donc en dix ans profondément modifié sa politique en matière d'enseignement. On peut dire en résumé que les contradictions et les oppositions qui la divisaient, dans les années 60 et auparavant, sont presque résorbées. Il n'y a guère à l'heure actuelle de divergences entre les objectifs traditionnels

1 "Rapport...", p. 9.
2 " , p. 9.
3 " , p. 16.
4 " , p. 13.

des socialistes et ceux de la majorité bourgeoise : l'école doit absolument se transformer, ne serait-ce qu'en raison de l'augmentation démographique; elle doit se démocratiser parce que dans l'immédiat les besoins de cadres restent insatisfaits et à long terme parce que le développement culturel général des travailleurs est l'un des facteurs importants et bientôt primordial du développement des forces productives, parce que les exigences de qualifications ne cesseront d'augmenter.

Cette tendance s'accentuera encore dans les années à venir. De deux choses l'une, ou bien la majorité bourgeoise sera contrainte d'être toujours plus réformiste en matière d'enseignement, ou bien ce sont les réformistes socialistes eux-mêmes qui joueront en ce domaine un rôle toujours plus important.

Mais cette évolution ne doit pas cacher qu'il subsiste une contradiction importante dans les projets de la bourgeoisie. La conscience des impératifs économiques a évidemment décidé la classe dominante à réformer son école, mais des facteurs politiques et idéologiques freinent encore cette transformation. L'école est en effet un des lieux de transmission de l'idéologie dominante (il y en a d'autres : la religion, la famille, les mass media); elle a été et elle demeure une institution conservatrice, elle assure la permanence d'un certain nombre de valeurs. Par conséquent, la bourgeoisie se montre très réticente à moderniser le <u>contenu</u> de son enseignement qui reste imprégné d'humanisme anachronique. Elle refuse d'adapter l'école à l'évolution de la vie moderne. Elle réagit de manière très vive à certaines menaces, d'ailleurs exagérées de "politisation" de l'enseignement. Elle vote une motion visant à instaurer un contrôle politique des cours du C.O. [1]. Dans les milieux réactionnaires on craint à juste titre que la démocratisation des études ne perturbe cette fonction idéologique de l'école. On a de la peine à accepter pour l'instant que les méthodes et le contenu de l'enseignement évoluent. Et l'inadéquation des formes de l'enseignement au monde moderne provoque en effet une crise qui peut être dangereuse pour le système, d'autant plus si la tendance de la bourgeoisie est au raidissement. Cependant, en

[1] Motion Vernet, etc., adoptée en automne 1970.

l'absence de luttes anti-capitalistes dans les secteurs de l'enseignement, il faut bien prévoir que le système pourra s'assouplir et que de nouveaux projets réformistes viendront résoudre en partie la crise actuelle. Il est donc urgent de les examiner.

4

LES NOUVELLES REFORMES

1. LES MODELES ETRANGERS

Les réformes du C.O. qui sont envisagées actuellement s'inspirent des réformes de l'enseignement secondaire de trois pays industrialisés : la Suède, la République Fédérale Allemande et l'Angleterre. Bien que ces expériences prennent dans chaque cas des formes très différentes et des modalités d'application très variées, on peut dire qu'elles ont toutes pour objectif une "démocratisation des études" devenue indispensable compte tenu du haut niveau de développement économique de ces pays. Ces réformes ont été parfois mises sur pied, c'est le cas notamment en Angleterre, du fait même de l'existence de structures scolaires archaïques et hautement sélectives. Toutes ces expériences reposent sur le principe du décloisonnement maximum des sections, ou en d'autres termes, sur la perméabilité maximale des filières. C'est la raison pour laquelle elles privilégient les classes indifférenciées, c'est-à-dire le tronc commun, les classes à niveaux et les options.

Le tronc commun (ou cours commun) est une structure qui regroupe des élèves en classes hétérogènes, donc inégalement doués et différenciés socio-culturellement. En général, c'est l'enseignement des branches dites secondaires (histoire, géographie, dessin, gymnastique, etc.) qui est donné en cours communs.

Les classes à niveaux sont des structures qui regroupent pour une même discipline (en général une branche principale : français, mathématiques, langue) les élèves en fonction de leurs aptitudes pour la branche dans des classes différentes. Les critères de répartition des élèves dans les différents niveaux peuvent varier. Tantôt ce sont les programmes qui sont différenciés tantôt ce sont les rythmes de travail.

Les cours à option offrent aux élèves le choix entre un nombre restreint de disciplines en fonction de leurs intérêts ou de leurs goûts.

Ces trois structures, très brièvement définies, se mêlent évidemment entre elles pour former de multiples combinaisons.

2. LES PROJETS GENEVOIS

De nombreux projets sont étudiés actuellement sur le plan genevois afin de permettre une première application de ces structures, dans un collège du C.O., dès la rentrée 1971. Le séminaire de Montana [qui regroupe "les cadres" de l'école] a été consacré en 1970 à cette étude [1]. Quoique ce document ne constitue qu'une première ébauche souvent incomplète du problème et offre le choix entre plusieurs possibilités, il donne des indications très précieuses sur les intentions des réformateurs et en ce sens il a valeur politique. Il ressort en tout cas clairement à sa lecture que l'accord s'est fait en ce qui concerne les principes généraux. Seules varient les diverses combinaisons et les modalités d'application. Tous les projets définissent 4 types de cours ou 4 structures :

1) Cours obligatoires communs, classes hétérogènes. En 7e le principe du tronc commun généralisé est accepté pour un semestre au moins, afin de permettre une orientation dans les différents cours à niveaux. En 8e et 9e il subsisterait dans les branches secondaires. Malheureusement ces disciplines jouent un rôle de faible importance dans la sélection.

2) Cours obligatoires de base à niveaux. En 7e, dès le deuxième semestre le nombre de niveaux se limiterait à 2 "pour éviter une différenciation prématurée des élèves" [2]. En 8e et 9e, 3 niveaux sont prévus. Le critère de sélection serait la différenciation des programmes et non les temps d'études. En allemand par exemple, le niveau supérieur (A) accomplirait à peu près le programme actuel, le niveau moyen (B) le même programme "mais allégé en grammaire et en vocabulaire" [3], le niveau faible (C) favoriserait "l'expression

[1] IXe Séminaire de Montana, publié par le CO, sept. 1970. Ci-après "Montana IX".
[2] "Montana IX", p. 50.
[3] " , Projet Grosfillier", p. 64.

et la compréhension orale "en situation", suffisantes pour les besoins immédiats des relations humaines et professionnelles" [1].

3) Options et cours facultatifs. Ils porteraient sur des disciplines de seconde zone, qui ne jouent aucun rôle dans le processus sélectif (absence de notation des élèves).

Le passage dans le 10e degré est prévu de manière traditionnelle : Les élèves capitalisant le maximum de points auraient accès aux études gymnasiales. Par exemple :
- note 4, dans les cours communs (branches secondaires)
- 2 branches principales suivies en niveau A, et 3 en niveau B.
  Dérogation : 1 branche suivie en niveau A et 5 en niveau B.

Les autres élèves auraient accès, en fonction de leurs résultats, à l'Ecole de Commerce, aux Ecoles techniques, puis finalement aux différents apprentissages. Le système offre toute latitude de diversification des filières.

3. PROGRAMMES ET METHODES

Si rien n'est prévu actuellement en ce qui concerne le contenu des programmes, en revanche les méthodes pédagogiques, plus individualisées, encourageraient les efforts personnels des élèves qui assumeraient eux-mêmes le programme scolaire. On donnera toute l'importance aux "méthodes actives", aux "recherches individuelles ou par groupes; le cours se contentant parfois de donner des indications sommaires et une méthode de travail, l'application se fera dans ce cadre. C'est une condition indispensable à la poursuite de l'un des objectifs invoqués : formation à l'apprentissage autonome, maîtrise de l'information, préparation aux formations ultérieures" [2].

[1] "Montana IX", p. 64. Ce critère de différenciation est évidemment moins souple que celui qui se fonde sur des temps d'études différents, il ne se distingue pas de celui qui est utilisé pour sélectionner les élèves actuels de LS, G, et P. En revanche des classes à niveaux qui viseraient à donner un temps supérieur d'études aux élèves handicapés seraient davantage en accord avec le principe de la démocratisation des études.

[2] "Montana IX", p. 65.

4. LE SENS DE LA REFORME

Bien qu'il soit sans doute trop tôt pour porter un jugement définitif sur les limites de la réforme, il est désormais possible de définir son orientation générale. Historiquement, nous l'avons vu, les conditions politiques sont beaucoup plus favorables aujourd'hui que lors de la création du Cycle d'Orientation; la réforme se réalisera sans doute beaucoup plus aisément, la majorité bourgeoise ayant donné en principe son accord (cf. Rapport de la commission Marco). Cette adhésion s'explique, nous l'avons dit, par un ensemble de facteurs politiques et économiques qui justifient la nécessité de la démocratisation des études. Cette démocratisation correspond pour le moment à un élargissement de la base sociale de recrutement des sections gymnasiales.

Dans la conception réformiste de la démocratisation des études, on trouve l'idée humanitaire et égalitariste que chacun a le droit de faire des études s'il en a la capacité. La tâche du réformateur consiste à donner à l'enfant défavorisé autant de chances qu'aux autres. Il s'agit d'assurer qu'une proportion plus élevée des enfants des milieux ouvriers et des classes moyennes fasse des études (en d'autres termes d'accentuer au maximum la mobilité sociale).

Parmi les réformes proposées, il est aisé de distinguer les éléments qui ont des chances d'atténuer la sélection scolaire ou au contraire ceux qui la renforceront pour qu'elle soit mieux adaptée aux besoins économiques. On pourra ainsi juger si les réalisations de la bourgeoisie sont réellement "démocratiques" et quels sont, une fois encore,les compromis qu'acceptent inévitablement les socialistes réformistes.

Dans la liste des éléments qui ne modifieront pas la sélection actuelle (et éventuellement la renforceront) on peut ranger les points suivants :

1) <u>La réforme reste partielle</u>. Il n'est pas prévu d'organiser une refonte complète de tout l'enseignement, du primaire à l'université. Pourtant seule une réforme de ce type reliant organiquement les différentes étapes de la formation scolaire permettrait

d'atteindre les objectifs visés. Le secteur de loin le plus important dans la fonction sélective, le secteur primaire, n'est pas remis en question. Tant qu'il en sera ainsi, le cycle moyen demeurera quasiment impuissant face à la sélection.

2) La réforme remplace un système de filières hiérarchiques (LS - G - P) par un autre, plus souple, mais qui recrée une hiérarchie plus diversifiée et qui tend vers une diversification toujours plus grande. Les difficultés scolaires sont identiques : la réussite dans les branches principales (français, sciences, langues vivantes) conditionne la promotion des élèves dans la voie des études longues. Les programmes dans les cours à niveaux sont différenciés non en fonction de temps d'études mais selon différents degrés de complexité d'une discipline. Les élèves défavorisés se feront éliminer selon les normes traditionnelles.

3) La réforme n'a pas prévu d'aide supplémentaire pour les élèves en difficultés. Le doublage qui représente dans le système actuel un moyen, d'ailleurs parfaitement inadéquat, de combler un retard scolaire (mais qui n'est pas toujours efficace - cf. le rôle qu'il joue dans les transferts positifs) disparaît. Il semble qu'on soit décidé à supprimer les coûts "improductifs" que constituent pour l'école les doublages et c'est avec timidité qu'on envisage de les remplacer par une quelconque structure compensatoire.

4) Les cours à niveaux et à options pourront favoriser une diversification très grande des filières et surtout ils permettront la création de filières nouvelles, en toute souplesse, en conformité avec une société "en expansion" et toujours plus divisée techniquement. Ils correspondent à une sorte d'aiguillage très mobile et toujours perfectible. La mise sur pied de classes d'élite en latine ou en scientifique (super A) a par exemple été envisagée; bien que cette solution ne semble pas avoir été retenue, elle sera en tout temps très facilement réalisable.

Dès lors on peut se demander ce que la réforme apportera de nouveau par rapport à l'ancien système et quelles sont les structures qui pourront promouvoir une relative "démocratisation" des études. Il est clair que les éléments qui précèdent limitent fortement

les objectifs égalitaristes des socialistes et diminuent considérablement la portée des réformes qui assouplissent les filières, c'est-à-dire le tronc commun. Non seulement cette structure ne pourra modifier les données fondamentales de la sélection primaire, mais encore on l'envisage bien timidement puisqu'on parle d'un tronc commun d'une durée maximale d'un semestre seulement (éventuellement une année) pour les branches qui conditionnent véritablement la sélection, c'est-à-dire les branches principales. Le seul avantage du système c'est qu'il reste perfectible et plus facilement adaptable aux besoins variables des écoles secondaires supérieures et professionnelles. Les responsables pourront plus facilement modifier ce qu'ils appellent "les profils de sortie", c'est-à-dire les exigences de passage dans le 10e degré [1]. Une politique d'ouverture des sections gymnasiales pourrait par exemple être mise en pratique à partir de l'acceptation généreuse des niveaux B (cours moyen) [2].

Mais dans l'ensemble on est bien obligé de reconnaître que les progrès restent bien en deçà des intentions tant de fois proclamées, et que l'on est encore très éloigné de l'école "démocratique" telle que les socialistes eux-mêmes la conçoivent.

5. ECOLE ET SOCIETE TECHNOCRATIQUE

Ce fait ne doit pas nous empêcher d'examiner certaines tendances plus avancées du réformisme. La prospective va bon train actuellement et l'on peut déjà donner les grands traits d'une école qui serait adaptée à une société qui aurait développé plus avant ses forces productives dans le cadre du régime capitaliste.

1) Cette école mettra l'accent sur la compensation des handicaps dus aux facteurs socio-culturels. Elle neutralisera méthodiquement, de l'école maternelle à l'université, l'action de ces facteurs pour réaliser la meilleure assimilation culturelle possible

[1] Par exemple 2 A (Maths; allemand) + 2 B (sciences; français).
[2] "Montana IX", p. 67.

des enfants des travailleurs (voir les études de BOURDIEU et pour Genève, de PERRENOUD, et Bibliographie).

2) Elle généralisera l'emploi des méthodes dites "actives" pour transmettre non pas un savoir figé mais pour permettre l'acquisition souple du raisonnement qui facilitera le recyclage en tout temps dans la profession ou dans une profession différente créée par les nouveaux besoins économiques; elle développera les facultés intellectuelles des élèves à partir d'une base théorique, contingente ou même déterminée par l'élève. On apprendra à apprendre. Mais elle ne tolérera pas que la culture générale serve réellement à la compréhension politique de la situation des élèves par rapport à la famille, à l'école et à la société.

3) Elle insistera sur l'acquisition du savoir scientifique et technique plutôt que sur la tradition humaniste. Mais elle distribuera des connaissances parcellaires et spécialisées aux nouvelles couches moyennes qui viendront grossir la classe intermédiaire située entre l'ouvrier traditionnel et le cadre supérieur. Elle ne mettra pas en question les fins de ce savoir technocratique.

4) Elle favorisera la participation, c'est-à-dire la collaboration sur des problèmes techniques à chaque niveau de la hiérarchie (aussi bien pour les maîtres que pour les élèves) mais n'acceptera pas la remise en cause effective du pouvoir.

Nous pouvons alors formuler l'hypothèse que la démocratisation des études dans cette perspective prendra un sens nouveau. Il ne s'agira plus alors de permettre l'accès d'une culture et d'un savoir d'élite à une large partie de la population. Car cette solution est déjà aujourd'hui la cause de nouvelles contradictions : les cadres ainsi formés ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur formation. Au contraire, plutôt que d'équilibrer la polarité : cadre - apprenti, le patronat pourra revendiquer que l'Etat forme en grand nombre les cadres moyens dont le secteur tertiaire a besoin, particulièrement à Genève. Quant au renouvellement de la main d'oeuvre ouvrière on peut envisager que

de plus en plus elle sera assurée par les enfants de la classe ouvrière étrangère. Mais la mise en place de structures scolaires qui seront, de manière aussi directe, liées aux besoins économiques, ne sera pas aisée car elles démystifieront le rôle de l'école. Elles feront apparaître encore davantage la fonction sélective de l'institution et l'illusion de l'orientation. De nouvelles contradictions apparaîtront alors et pourront être exploitées par les avant-gardes. La socialisation croissante du secteur de la formation, c'est-à-dire le fait que de plus en plus la collectivité toute entière devra dépenser davantage pour l'éducation, entrera en contradiction avec les intérêts privés du système capitaliste. L'accès de couches nouvelles au savoir technique et scientifique les amènera à contester les rôles aliénés et parcellaires qu'elles accompliront dans des entreprises toujours plus hiérarchisées et cherchant la rentabilité, le profit et la croissance sans se préoccuper de leurs conséquences souvent irrationnelles pour la collectivité.

D'autre part, la crise des valeurs bourgeoises, le fait que l'idéologie de la classe dominante n'offre plus de perspective universelle qui justifie sa domination, fera apparaître toujours davantage l'exigence d'objectifs socialistes, incompatibles avec la rationalité du système capitaliste.

"La crise est ouverte dans les appareils scolaires comme symptôme de la crise générale de l'idéologie bourgeoise. Aucune transformation, aucun replâtrage des appareils scolaires ne peut y mettre fin et seule désormais la perspective stratégique de sa destruction peut mettre un terme à la crise de l'Université" [1].

[1] Alain BADIOU, Système scolaire et lutte de classe, dans la revue Que Faire, no 1, février 1970, p. 34.

5
ELEMENTS STRATEGIQUES

I. NATURE DE CLASSE DE LA FONCTION ENSEIGNANTE

L'enseignant, au même titre que les employés du commerce et des banques, etc. assure dans le système capitaliste la reproduction des conditions de production de la plus-value. Au contraire de la bourgeoisie, il vend sa force de travail contre un salaire, et au contraire du prolétariat, il ne produit pas directement de plus-value.

Mais l'enseignant se distingue des fonctionnaires et des employés du tertiaire par l'importance de son rôle idéologique et sélectif qui permet la conservation des valeurs bourgeoises et la reproduction de la division sociale du travail.

II. L'ENSEIGNANT ENTRE LA BOURGEOISIE ET LE PROLETARIAT

A cause de la complexité de sa nature de classe, l'enseignant peut se mettre au service de la bourgeoisie ou rejoindre les luttes du prolétariat.

Dans la première hypothèse, il accepte son rôle de chien de garde, mais aspire aux privilèges de la bourgeoisie. Dans ce but, il revendique une meilleure rémunération de ses services en accord avec ses qualifications universitaires.

En effet, l'augmentation constante de la part du budget consacrée à l'enseignement oblige l'Etat à abaisser au maximum le salaire des enseignants. Les revendications de salaire des enseignants se justifient aussi en raison de la détérioration de leur prestige social et de leurs conditions de travail.

L'enseignant subit au premier chef les conséquences de la crise de l'école bourgeoise. Il est obligé, en tant que fonctionnaire de l'institution, d'assumer tout le malaise de la crise actuelle : classes surchargées, programmes trop lourds qui ren-

III. PRINCIPES DE LUTTES ANTICAPITALISTES DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT

L'ambiguïté de la fonction enseignante a pour conséquence que toute lutte de classe dans le secteur de l'enseignement doit déborder le cadre de la lutte syndicale en intervenant sur le plan politique. Il est nécessaire que l'enseignant mette en cause le rôle sélectif et idéologique de l'école et qu'il accepte une plate-forme politique définissant clairement les conditions d'une lutte réellement anticapitaliste; cette plate-forme ne peut avoir de sens que si elle comporte une analyse et une critique du réformisme.

L'évolution de la politique de l'enseignement et l'étude de la situation actuelle ont montré que l'écart entre les projets des socialistes et ceux de la bourgeoisie avait tendance à se réduire. Nous assistons déjà à une fièvre de réformes et celle-ci va s'accentuer.

C'est pourquoi cette situation nouvelle nous oblige à adopter une attitude nouvelle à l'égard du réformisme.

Le réformisme.

L'acceptation de tout compromis du genre : "Ce que les sociaux-démocrates ont créé, c'est insuffisant, mais c'est déjà mieux qu'avant, cela fait quand même avancer les choses..." ne peut mener qu'à l'intégration systématique des revendications. Or, nous pensons qu'il est possible de déclencher des formes de luttes qui représentent une alternative à la stratégie réformiste du "rassemblement populaire pour une école démocratique".

Limites des méthodes semi- ou non-directives.

Une tentation des enseignants réformistes est aussi de croire aux vertus de la pédagogie semi- ou non-directive comme "pratique" politique possible à l'intérieur des structures de l'institution.

Les méthodes qui visent à modifier le rapport autoritaire

maître-élève et à donner à l'enseignement une dimension critique peut en effet amener les élèves à remettre en question le contenu traditionnel de l'enseignement ainsi que la fonction répressive de l'école. Mais cette mise en cause de l'institution doit mener à des actions hors de la classe, et même hors de l'école. Une tentative d'enseignement critique ne peut avoir de succès que si des luttes sont menées parallèlement par les maîtres ou les élèves.

En fait l'enseignant est absolument impuissant lorsqu'il désire dépasser son rôle de fonctionnaire. Le rapport qu'il entretient avec ses élèves est toujours soumis à la médiation de l'institution. Il fait régner l'ordre, il est le représentant du savoir, il juge et il sélectionne les élèves. Croire qu'il est possible de faire le contraire à l'intérieur d'une classe, c'est-à-dire dans sa seule pratique pédagogique, est encore une illusion réformiste. Ce n'est pas le rapport pédagogique qu'il faut se borner à changer mais l'école entière. Mettre en cause ce rapport pédagogique dans le cadre d'un discours théorique comme dans une pratique uniquement pédagogique ne peut avoir de sens que si cela débouche sur une pratique politique qui précisément n'est pas tolérée par le système.

Principes de la lutte.

Voici quelques principes importants d'une lutte anticapitaliste dans le secteur de l'enseignement :

1) Avant-gardes et plate-forme politique.

La première nécessité consiste évidemment à favoriser le regroupement d'avant-gardes si possible dans tous les degrés de l'enseignement afin de réunir le maximum de forces travaillant dans le secteur de la formation. Ce regroupement devrait élaborer une plate-forme qui définirait les bases politiques des luttes anticapitalistes qu'il est possible de mener dans l'enseignement.

2) Nécessité de l'implantation de la lutte dans les masses.

Pour que la lutte s'implante dans les masses, il faut que le groupe initial des avant-gardes agisse et s'élargisse principalement

en direction des maîtres, des élèves, des parents, en provoquant un clivage politique encore inexistant. Aujourd'hui, l'affrontement non politique a lieu entre enseignants et direction, enseignants et parents, enseignants et élèves...

La récente grève d'étudiants du secondaire supérieur soutenue par une minorité de professeurs donne un exemple de clivage politique à l'intérieur de l'institution. Ce fait n'a d'ailleurs pas échappé à M. Chavanne, puisque celui-ci a fait parvenir à tous les enseignants une lettre qui est une sérieuse mise en garde aux professeurs coupables d'avoir rompu le front uni pour se joindre aux élèves.

3) Création de lieux politiques.

Pour favoriser les contacts à tous ces niveaux, les enseignants anticapitalistes proposeront ou soutiendront la création de nombreux lieux et structures de discussion dans le cadre ou hors du cadre de l'école (Associations parents-maîtres-élèves / assemblées et groupes de discussion de maîtres, etc.). Mais ils ne consacreront pas leur temps libre à des groupes de travail qui ne peuvent permettre la remise en question de l'école en tant qu'institution.

4) Clarification politique.

La première tâche qu'auront à remplir les avant-gardes sera surtout une tâche de clarification politique. Il faut créer dans les collèges des centres d'agitation qui dévoileront systématiquement la fonction de l'école en régime capitaliste. Cette agitation devra être centrée sur la démystification de la politique réformiste. La lutte politique ne doit pas seulement avoir un aspect global mais doit s'insérer dans la réalité concrète de l'école. Il faudra saisir toutes les occasions pour donner la réponse politique à toute initiative nouvelle, à tout projet de réforme, à toute accentuation des contradictions dans le secteur de l'enseignement.

Cette réponse politique qui se ferait par voie de tracts,

de journaux de collège ou d'interventions dans des lieux stratégiques (cf. 3) ne se bornerait pas à une dénonciation de la situation existante mais devrait rendre crédible l'alternative de la société socialiste.

5) Développement d'une pratique de résistance.

Le développement de ce front théorique devrait permettre la mise en oeuvre d'une pratique de résistance des enseignants qui refuseront, par des actions exemplaires, d'assumer dans le sens de la bourgeoisie :

- le rôle sélectif de l'école
- son contenu idéologique (refus du "neutralisme")
- sa fonction répressive.

6) Revendications anticapitalistes.

Un troisième niveau de luttes peut être atteint si le mouvement de masse impose un rapport de forces défavorable à la bourgeoisie.

Les avant-gardes peuvent alors revendiquer des changements structurels directement exploitables par le mouvement révolutionnaire. Ces revendications ne correspondent plus au "minimum que peut accorder la bourgeoisie" comme c'est toujours le cas dans les luttes syndicales de l'enseignement, mais à une étape dans l'aggravation de la crise.

Les avant-gardes ne se borneront donc pas à revendiquer ces modifications, mais chercheront à les imposer par la lutte. Ces changements devront conduire à un dépassement de fait des structures oppressives imposées par la bourgeoisie:

- éclatement de la classe comme seul lieu de transmission du savoir, érosion des rapports maître-élèves etc...
- dépassement de l'école comme univers clos : intégration de certains loisirs autogérés, croissance des lieux politiques dans l'école, liaison organique de lieux d'enseignement séparés (Collèges et lieux de formation des apprentis) etc...

De telles revendications ne pourront évidemment être imposées que si elles sont reliées aux luttes de la classe ouvrière et, à la limite, elles ne pourront réellement avoir lieu que dans une période prérévolutionnaire. C'est alors seulement que pourront s'ébaucher des formes de contre-pouvoir dans les secteurs de la formation.

7) Ecole et socialisme.

Mais seule la société de transition et plus tard la société socialiste permettra de poser les bases d'une future résolution des contradictions qui sont irréductibles au sein de la société capitaliste. Il n'est pas question de substituer la spéculation à la pratique révolutionnaire mais nous pouvons prévoir que la tâche principale de la société de transition dans le domaine de l'enseignement consistera à intégrer l'éducation à la production. En effet, le dépassement progressif de la contradiction entre le travail manuel et le travail intellectuel aura pour conséquence la création d'écoles radicalement différentes, intégrées à la société et dans lesquelles le savoir théorique ne sera plus dissocié de la pratique. Ainsi devra peu à peu disparaître la séparation entre :

- les lieux différents de la réflexion sur le travail et son exécution;
- les tâches sociales d'éducation et les tâches familiales d'éducation, ce qui implique une transformation de la famille et une libération sexuelle;
- le travail et le loisir.

Une société socialiste non bureaucratique, accordant aux producteurs un réel pouvoir sur l'économie pourra promouvoir :

- l'éducation permanente;
- la conscience des activités qu'on effectue et leur finalité;
- les contenus éducatifs correspondant aux projets politiques, sociaux et économiques de la construction du socialisme;

- les temps libres dans le travail devant permettre la réflexion sur la production et la consommation, la réparation des erreurs, la réorientation, etc.
- la disparition de l'enseignant (l'enseignant sera intégré à la production qui elle-même intégrera l'éducation).

La tâche de l'enseignant révolutionnaire est de travailler consciemment en vue de la suppression de sa propre profession.

B I B L I O G R A P H I E

Généralités

BADIOU, A. Système scolaire et lutte de classe, dans la revue Que Faire, no 1, Février 197o, Paris, 197o.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice, dans la Revue française de sociologie, VII, 1966.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON. Les Héritiers, Ed. de Minuit, Paris, 1968.

BOURDIEU, P. et J.C. PASSERON. La reproduction, Ed. de Minuit, Paris. 197o.

CENTRO DI COORDINAMENTO CAMPANO, Contribution à l'étude de l'Ecole capitaliste, dans Les Temps Modernes, No 289-29o, Paris, août-septembre 197o.

BOLAFFI, G., M. FLORES, B. INGRAO, U. RUFFOLO et F. RUSSO. Rapport sur l'Ecole, dans Les Temps Modernes, no 289-29o, Paris, août-septembre 197o.

FREINET, E. Naissance d'une pédagogie populaire, Ed. Maspéro, Paris, 1969.

GORZ, A. Détruire l'Université, dans Les Temps Modernes, no 285, Paris, Avril 197o.

Lettre à une Maîtresse d'Ecole par les enfants de Barbiana, Mercure de France, 1969.

Revue Partisans, Pédagogie : éducation ou mise en condition ? no 39, Ed. Maspéro, Paris, 1967.

Revue Partisans, Le Mouvement des lycéens, no 49, Ed. Maspéro, Paris, 1969.

Revue Partisans, L'alibi pédagogique, no 5o, Ed. Maspéro, Paris, 1968.

Pédagogie et crise de la bourgeoisie, cahier "Rouge" No 13, document de la Ligue Communiste France (Trotskiste), Ed. Maspéro, Paris, 1969.

NEIL, A.S. Libres enfants de Summerhill, Ed. Maspéro, Paris, 1969.

VASQUEZ, A. et F. OURY. Vers une pédagogie institutionnelle, Ed. Maspéro, Paris, 1969.

Enseignement genevois

Annuaire statistique de l'éducation, Service de la recherche sociologique, Genève, 197o.

BAIN, D. Enquêtes sur les dérogations accordées pour l'entrée en 7e en 1966-67, CRPP, janvier 1968.

BAIN, D. et R. HARI. Les transferts au C.O., février 1969.

BAIN, D. et P. PERRENOUD. Sélection scolaire et sélection sociale, CEPCO-CRPP, juillet 1968.

Bulletin de la CEPCO, La réforme scolaire : définition d'une stratégie et de ses étapes, février 197o.

CARDINET, J. Dépasser la sélection scolaire, GRETI, Genève, Août 1969.

Comment réformer notre enseignement secondaire, Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, Aarau, 1969.

Commission de réforme du collège de Genève, Groupe de travail sur la fonction d'enseignant, Rapport Lefort, juin 197o.

FRANCOIS M.L. et P. SCHWED. Le cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois, histoire d'une idée pédagogique 1927-1962, CEPCO, Genève, déc. 1969.

GERMANIER, J. et D. RYSER. Le cycle d'orientation et les inégalités sociales devant l'école, Mémoire de Licence de Sociologie, Genève, juin 1969.

GIROD, R. L'école d'aujourd'hui et la société de demain, dans la Revue suisse d'Economie politique et de Statistique, fasc. 3, 1969.

GIROD, R. Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, Extrait et résumé à l'intention de la CEPCO.

HARI, R. Rapport de la direction générale du C.O. à l'intention de la commission ad hoc du Grand Conseil, mars 1968.

HARI, R. Statistique du corps enseignant au C.O. selon formation et titres, ainsi que sa répartition par degrés et sections, déc. 1968.

MELIHI, N. Enquête sur l'orientation des anciens élèves de l'enseignement secondaire supérieur genevois, volée de juin 1968, Service de la recherche sociologique, Genève, 197o.

Orientation, Participation, document de l'AMCO, mars 1969.

PANOSETTI, P. Statistique des réussites ou des échecs des élèves de l'EPIA provenant du CO et entrées en apprentissage en septembre 1967 et 1968, mai 1969.

PERRENOUD, P. Aptitudes scolaires et préorientation à l'entrée au C.O., CRPP, septembre 1968.

PERRENOUD, P. Pourquoi une réforme ? novembre 1969.

PETITAT, A. La Formation des pères, cahiers du service de la recherche sociologique, no 1, Genève, juin 197o.

Le premier Cycle des études secondaires, La réforme en Suède et en Allemagne de l'Ouest, tirés à part du journal "Le Monde" (1969), CEPCO, Février 197o.

20 procès-verbaux de la commission ad hoc du Grand Conseil, février 1968 à juin 1969.

Que faire après une neuvième ? Office d'orientation et de formation professionnelle, novembre 197o.

Questionnaire d'opinion aux parents des élèves du CO, mars 1969.

Rapport de la commission chargée d'étudier la motion concernant le cycle d'orientation, Genève, septembre 1969.

La Réforme de l'enseignement secondaire, Département de l'Instruction Publique, Genève, avril 196o.

Rapport de l'Union suisse des arts et métiers sur la formation professionnelle, Berne, 197o.

Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la motion de M. Daniel Marco concernant le cycle d'orientation, Genève, avril 197o.

Rapport sur les objectifs de l'enseignement dans la société moderne, rapport Lefort.

REUCHLIN, M. L'orientation pendant la période scolaire : idées et problèmes, compte rendu de l'ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 1964, CRPP-CEPCO, Septembre 1969.

REUST, R. Origines scolaires des élèves du C.O. entrés dans les différents apprentissages, mars 1969.

TABLE DES MATIERES

NOTE DE L'EDITEUR 1
INTRODUCTION 2

I. GENERALITES 3
1. Ecole et Etat capitaliste 3
2. Sélection et classes sociales 4
3. La démocratisation des études 7
4. Les limites de la démocratisation 9

II. LES ETAPES DE LA POLITIQUE REFORMISTE 12
1. Les premiers projets : perfectionner l'aiguillage 12
2. Les projets d'après-guerre 13
3. La naissance du C.O. 14

III. LE BILAN ACTUEL DU C.O. 18
1. La sélection 18
2. Méthodes et programmes 23
3. Le rôle des enseignants 24
4. Le point de vue de la bourgeoisie sur le C.O. 24

IV. LES NOUVELLES REFORMES 28
1. Les modèles étrangers 28
2. Les projets genevois 29
3. Programmes et méthodes 30
4. Le sens de la réforme 31
5. Ecole et société technocratique 33

V. ELEMENTS STRATEGIQUES 36
I. Nature de classe de la fonction enseignante ... 36
II. L'enseignant entre la bourgeoisie et le prolétariat 36
III. Principes de la lutte anticapitaliste dans le secteur de l'enseignement 38

VI. BIBLIOGRAPHIE 44

VII. TABLE DES MATIERES 47

DEJA PARUS OU EN COURS DE PUBLICATION

Cahier No 1 : Sur la PMI (novembre) épuisé
Cahier No 2 : 200 thèses pour le communisme
Il Manifesto (décembre) épuisé
Cahier No 3 : Manuel du Manifestant (janvier 1971)
(versions française, italienne, espagnole)
Cahier No 4 : Sur l'enseignement (février 1971)
Cahier No 5 : Les centres de loisirs (mars 1971)

Tout en diffusant, par leur propres publications, leur ligne politique, les "EDITIONS ADVERSAIRES" sont ouvertes aux différents courants de l'extrême-gauche, visant par là à favoriser le débat politique, et à hâter la croissance de l'organisation révolutionnaire.

Nous sommes donc disposés à examiner tout manuscrit présentant un intérêt politique dans la situation actuelle .

Pour toute commande, correspondance, écrire aux "EDITIONS ADVERSAIRES",27, CHEMIN DE LA VENDEE
1213 PETIT-LANCY / GE