



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

DEUXIÈME PARTIE : ***La rénovation de l'école primaire genevoise :
une étude de cas***
Claude Lessard

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Table des matières

Introduction et mandat..... 35

La Suisse et le système d'éducation du canton de Genève

..... 37

La rénovation de l'école primaire

genevoise 38

1. Éléments historiques et diagnostiques 38

2. Le projet : Les trois axes 42

3. La stratégie de changement :
un processus et une structure de concerta-
tion et de pilotage 46

4. Note sur les cas français et belge 51

5. L'évaluation du projet genevois..... 52

5.1 *Les démarches d'évaluation
interne conduites sous la direction
de la coordinatrice pour la
recherche et l'innovation.....53*

5.2 *Les travaux effectués par le
Service de la recherche en éducation
(SRED).....57*

5.3 *Les rapports du groupe d'experts
externes de la rénovation57*

6. Le point sur la situation actuelle 60

Éléments d'analyse63

1. La liaison entre le renouvellement
des pratiques pédagogiques et l'état
ou l'évolution du curriculum du
primaire : relative indépendance ou,
à l'opposé, dynamiques inséparables..... 63

2. La stratégie de changement : une
stratégie du détour obligé et de la
négociation permanente..... 64

3. L'évaluation..... 66

4. La formation initiale et continue des
enseignantes et des enseignants..... 66

Conclusion..... 67

Documents consultés68

ANNEXE 1..... 70

ANNEXE 2..... 71

ANNEXE 3..... 74

DEUXIÈME PARTIE

La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas

Claude Lessard

Introduction et mandat

Dans le cadre de la préparation d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la mise en œuvre au Québec d'une réforme curriculaire au primaire et au secondaire, le mandat d'une étude de cas légère sur le terrain du canton de Genève fut formulé de manière à couvrir les deux volets suivants: a) la liaison entre le renouvellement des pratiques pédagogiques et l'état ou l'évolution du curriculum du primaire: relative indépendance ou, à l'opposé, dynamiques inséparables; et b) le pilotage et le soutien du changement.

Derrière ces deux volets se profilent quelques questions importantes: comment associer les convictions pédagogiques des enseignantes du primaire à la réforme curriculaire, étant entendu qu'à cet ordre d'enseignement, ce sont davantage les convictions pédagogiques qui orientent et dynamisent les pratiques d'enseignement? comment construire un dispositif de soutien et d'accompagnement du changement curriculaire qui assure une forte liaison entre le curriculum officiel, le curriculum interprété et le curriculum effectif? quel est le rôle du ministère de l'Éducation dans le domaine pédagogique? doit-on reconnaître comme légitime et fonctionnelle une «division du travail» entre le Ministère (définition du curriculum et des programmes, ou du quoi faire apprendre et son pourquoi) et les enseignants, professionnels de la pédagogie ou du comment enseigner?

Le présent rapport se veut le compte rendu de l'étude de cas; il s'agit pour l'essentiel d'un rapport d'observation, de discussion et d'analyse documentaire. L'observation et la discussion sur le terrain ont eu lieu en juin 1998, à Genève¹;

¹ Mes remerciements les plus sincères vont à Monica Gather Thurler, coordonnatrice de la rénovation au sein de la Direction de l'enseignement primaire, qui a fait en sorte que mon court séjour soit productif; ainsi qu'aux enseignantes, aux membres du GRI, du GPR, de la DEP,

l'analyse documentaire², dont les éléments sont répertoriés à la fin de ce rapport, a précédé et suivi le séjour à Genève et les échanges avec les multiples acteurs de la rénovation: des enseignants (dont deux représentants de la Société pédagogique genevoise), des coordonnatrices de projets d'école, des membres du Groupe de recherche et d'innovation, des membres du Groupe de pilotage, des parents d'élèves, la coordonnatrice générale de la rénovation, des hauts fonctionnaires de la Direction de l'enseignement primaire et des universitaires de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève³.

et à P. Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qui m'ont gentiment accordé de leur temps et permis de partager leurs réflexions et leurs espoirs.

² Comme le lecteur peut le constater à la lecture des références citées en fin de texte, la documentation sur la rénovation de l'école primaire genevoise est abondante. Nous y référerons tout au long de ce texte. Comme le souligne un expert externe, il y a, à Genève, une culture de l'écrit à propos de cette rénovation. Notons que ce phénomène est important: il contribue à l'élaboration d'un discours partagé sur le changement et l'innovation, et à une analyse continue du «vécu» des écoles en innovation et du fonctionnement des instances de pilotage de l'innovation. Il facilite aussi la capitalisation des expériences novatrices. Il peut être enfin considéré comme un outil du développement d'une «intelligence collective» à propos du changement. En ce sens, cette culture de l'écrit est une composante importante de l'action de changement et de sa régulation continue; on gomme un élément important du processus d'autorégulation du changement si on ne perçoit dans cette écriture qu'une simple fantaisie d'intellectuels en mal de publication.

³ Le lecteur constatera, au moins dans la première partie, sinon dans l'ensemble du texte, une certaine empathie pour l'objet d'étude: il y a là à la fois un procédé méthodologique – c'est en se pénétrant des rationalités et des justifications des acteurs que l'on comprend mieux la situation qu'ils vivent – et une sympathie réelle pour qui-conque investit temps, énergie et talent pour transformer l'école et les rapports entre les acteurs qui y œuvrent. Une lucidité trop radicale mène à l'inaction et au cynisme; car, selon toute vraisemblance et suivant des probabilités connues, toute action d'envergure est vouée à l'échec, la récupération ou la manipulation. On ne peut donc qu'avoir de l'estime pour celles et ceux qui, conscients des obstacles et des contraintes, essaient malgré tout de transformer l'ordre scolaire et d'y faire de petits miracles...

Le présent rapport comprend, outre cette brève introduction, quatre parties: après une courte présentation de la Suisse et du système d'éducation du canton de Genève, nous décrivons la rénovation de l'école primaire genevoise à travers ses éléments historiques et diagnostiques, ses axes, sa stratégie de changement au plan du processus de changement et de la structure de concertation, ainsi que son évaluation interne et externe; dans la partie suivante, nous analysons l'expérience genevoise, à partir des interrogations formulées dans le mandat, ainsi qu'à la lumière de deux préoccupations qui nous sont apparues importantes, soit celle de l'évaluation et celle de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. La conclusion soulignera l'apport de l'expérience genevoise.

Ce rapport n'est pas une évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise. Si nous référons en cours de route aux rapports d'évaluation produits par les experts externes, notre propos n'est aucunement de nous substituer à eux. Notre angle d'approche est différent et est guidé par la question suivante : y a-t-il dans l'expérience genevoise des éléments qui pourraient être utiles pour le système éducatif québécois au moment où il aborde une réforme curriculaire d'ensemble ? Nous croyons que de tels éléments existent, tant au plan des orientations poursuivies que de la stratégie de changement, et ce malgré les difficultés de parcours constatées sur le terrain et analysées par les experts externes.

La Suisse et le système d'éducation du canton de Genève

Petit pays au cœur de l'Europe, la Suisse remonte au 13^e siècle (1291); elle a d'abord regroupé trois cantons, puis s'est développée au point de contenir à partir du début du 19^e siècle, après les guerres napoléoniennes, 26 cantons. La structure politique du pays comporte trois niveaux: fédéral, cantonal et communal; elle est le fruit de la constitution de 1848. Avec une population voisine de sept millions d'habitants, la Suisse est un pays multiculturel et multilingue, avec une majorité allemande et des minorités francophone et italophone.

L'éducation est du ressort à peu près exclusif des cantons; il n'y a pas de ministère fédéral de l'éducation, ni de politique «nationale» d'éducation, quoiqu'une certaine coordination fédérale par le biais de la Conférence suisse des directions cantonales d'éducation assure une relative harmonisation des politiques et des pratiques. Ce qui suit ne concerne donc que le canton de Genève (francophone).

Le primaire comprend deux années de maternelle (les classes enfantines, non obligatoires, mais suivies par la majorité des enfants, puisque 98 % des enfants de quatre ans sont scolarisés) et six années de primaire. Suit le cycle d'orientation (trois ans), sorte de premier cycle du secondaire et qui boucle la scolarité obligatoire. Au-delà de cette scolarité obligatoire, sont prévues des formations diversifiées, correspondant à un deuxième cycle du secondaire, et menant soit au marché du travail, soit à des formations universitaires ou postsecondaires.

Dans le canton de Genève, le primaire comprend 220 écoles, environ 30 000 élèves et quelques milliers d'enseignantes. La fonction de directeur d'école n'existe pas; des inspecteurs du département de l'Instruction publique (Direction de l'enseignement primaire) supervisent le travail des enseignantes. La taille des écoles est petite, souvent ne comprenant que la moitié des degrés du primaire (par exemple, les deux classes enfantines et les deux premiers degrés du primaire, ou, les quatre derniers degrés) et une population d'élèves fréquemment en dessous de deux cents élèves.

Le système éducatif du canton de Genève est administré par le département de l'Instruction publique, avec à sa tête un représentant élu et sous celui-ci diverses directions, dont la Direction de l'enseignement primaire, responsable de la rénovation de l'école primaire genevoise. Dissipons tout de suite un possible malentendu : ce n'est pas parce que le canton est une entité géographique relativement petite que la structure administrative dans le domaine de l'éducation n'y est pas centralisée. Sur le plan éducatif, la Suisse est fortement décentralisée en fonction des cantons, mais ceux-ci, du moins celui de Genève, sont relativement centralisés dans le domaine scolaire. Des sous-régions administratives ou l'établissement scolaire en tant que tel, n'ont pas, du moins jusqu'à ce jour, l'existence et le statut juridiques que l'on retrouve dans des systèmes scolaires plus décentralisés.

La rénovation de l'école primaire genevoise

1. Éléments historiques et diagnostiques⁴

Le canton de Genève a une **longue tradition d'innovation pédagogique**. Un expert externe parle d'ailleurs de la culture genevoise de l'innovation éducative.

Rappelons la création au début du siècle (1912) de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, par Édouard Claparède, et son quadruple rôle: école pour les éducateurs, centre de recherches sur le développement de l'enfant et les techniques d'apprentissage, centre d'information, enfin centre de diffusion, dans l'opinion publique, des thèmes de l'éducation nouvelle et de l'école active. Il vaut la peine d'en rappeler la devise: *Discat a puero magister* (Que le maître se laisse instruire par l'enfant). Piaget y assumait des enseignements et une partie de la direction. L'Institut Jean-Jacques-Rousseau est l'ancêtre de l'actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. La philosophie éducative de la rénovation de l'école primaire genevoise est en filiation directe avec les idéaux poursuivis par l'Institut Jean-Jacques-Rousseau tout au long du vingtième siècle. C'est dire que les rénovateurs n'ont pas le sentiment de réinventer la roue, mais plutôt celui de coudre un vêtement avec le même fil rouge que les pédagogues novateurs se transmettent depuis presque un siècle.

Mentionnons aussi deux projets, relativement récents et assez connus dans les cercles éducatifs:

- 1) le projet Fluidité (1974), une recherche-développement des années 70 et visant la mise en place d'un dispositif d'appui individualisé destiné aux élèves en difficulté; l'objectif était de limiter les redoublements, assurant de la sorte une plus grande fluidité de la progression des élèves dans le cursus, d'où le titre du projet. Cette recherche est à l'ori-

gine de la création du statut de GNT, «généraliste non titulaire»: il s'agit d'une enseignante formée comme les autres, mais qui n'a pas sa propre classe et se trouve à travailler en coopération plus ou moins étroite avec les titulaires de classe pour faire de l'appui pédagogique. Les interventions des GNT ressemblent à certaines modalités du travail des orthopédagogues québécois;

- 2) la recherche-action Rapsodie, menée à la fin des années 70 conjointement par le Service de recherche sociologique du DIP (où travaillaient à l'époque W. Hutmacher, P. Perrenoud et A. Haraïn) et des enseignants volontaires; cette recherche explora les conditions et les avantages d'une pédagogie active et différenciée, allant au-delà de l'appui de type GNT pour vaincre l'échec scolaire et s'appuyant sur le travail coordonné d'équipes enseignantes. Plusieurs publications sont issues de cette recherche et sont parmi les premières à explorer sur le terrain la problématique de la différenciation pédagogique en liaison étroite avec celle de l'égalité des chances et de la démocratisation du savoir (A. Haraïn, W. Hutmacher, Ph. Perrenoud, 1979; A. Haraïn et Ph. Perrenoud, 1981).

À l'origine de la rénovation qui débuta en 1994, il y a, comme pour les projets ci-haut mentionnés, un questionnement sur le redoublement et l'échec scolaire, nourri cette fois-ci par une recherche effectuée par W. Hutmacher, alors directeur du Service de recherche sociologique du DIP. Intitulé *Quand la réalité résiste à l'échec scolaire*, ce rapport montra qu'en dépit de la généralisation progressive de mesures d'appui, l'inégalité sociale devant la réussite scolaire s'était accrue au fil des années et que les taux de redoublement, après un fléchissement, avaient tendance à augmenter à nouveau. Si la situation n'était pas présentée comme catastrophique, il y avait lieu néanmoins d'intervenir, étant donnée l'importance de la formation dans la société du savoir. Hutmacher proposa comme objectif cible un

⁴ Ce qui suit est largement inspiré de Gather Thurler (1998).

taux de diplomation de 90 % à la fin de la scolarité obligatoire.

Il vaut la peine de s'attarder quelque peu sur l'étude réalisée par Hutmacher, car elle permet de comprendre quelques orientations fondamentales de la rénovation, notamment sa centration sur la culture des enseignants et une démarche socioconstructiviste.

D'abord, la notion de réussite et d'échec scolaire. Pour Hutmacher, la réussite ou l'échec scolaire existent comme représentation, jugement et décision d'un enseignant sur les compétences et les maîtrises qu'un élève devrait avoir acquises au terme d'une période déterminée de scolarisation. Même si l'échec scolaire «correspond à un artefact dont la substance, le contenu et la signification ne sont ni précis, ni univoques, ni homogènes, il s'agit d'un artefact efficace au sens où la notion est en usage dans le système et où cet usage produit des effets. Les acteurs et le système fonctionnent objectivement avec la notion d'échec: des jugements d'échec sont émis par les enseignants, discutés avec des inspecteurs, reçus, interprétés et parfois contestés par les parents et les élèves, traduits en mesures concrètes qui ont des conséquences pratiques» (1993:33).

Ces jugements s'insèrent dans un ordre scolaire qui prévoit un découpage du temps scolaire en cycles annuels et une division du travail entre enseignants. À la fin de chaque année, l'évaluation rendue par l'enseignante n'est pas seulement sommative et comparative, elle est aussi certificative en ce sens que l'enseignante certifie en quelque sorte que les élèves à qui elle réserve l'accès au degré suivant ont en gros acquis les compétences prévues au programme. Cependant, selon Hutmacher,

«les décisions de promotion-redoublement ne reposent pas exclusivement sur l'appréciation des acquis des élèves. D'une manière plus ou moins consciente, elles font toujours aussi intervenir les idées que chaque enseignant se fait des attentes qu'ont les collègues susceptibles de recevoir ses élèves dans les degrés sui-

vants et des réactions qu'il anticipe de leur part. Ces décisions dépendent par conséquent aussi de ces «autres intériorisés», de la nature (observée et/ou fantasmée mais en tout cas anticipée) de ces attentes, et, au cas où les élèves promus ne répondraient pas aux standards attendus, des réactions prévisibles des collègues et par conséquent de la nature des rapports entre collègues et du poids que chacun accorde à ces rapports» (1993:37).

Ensuite, la mesure de son étendue et de son évolution. Hutmacher constate qu'au cours des années soixante et soixante-dix, les taux de redoublement ont diminué dans tous les degrés de l'ordre primaire et qu'un seuil plancher de 2,5 % s'était stabilisé. À partir de 1978 et durant toutes les années quatre-vingt, une inversion de la tendance est observée: les taux de redoublement augmentent, tendant vers les 5 % en première et deuxième primaire et les 4 % dans la plupart des autres degrés. De plus, selon une étude effectuée par L. Allal et M.-L. Schubauer-Leoni, les taux moyens de redoublement les plus élevés de la Suisse se trouvent dans les cantons de Genève et de Neuchâtel.

Hutmacher observe que c'est surtout dans les trois premiers degrés du primaire que le redoublement a augmenté. Donc, assez tôt, dans le cursus scolaire de l'enfant. Il constate aussi que l'augmentation du redoublement est socialement sélective: elle touche davantage les enfants d'ouvriers et ceux d'origine étrangère. Cumulant les taux de redoublement pour les trois premiers degrés, pour les deux suivants et pour l'ensemble de la scolarité primaire (cf. tableau, 1993:74), afin de fournir une mesure approximative de la probabilité de doubler une fois au cours de la scolarité primaire, Hutmacher constate que parmi les enfants de cadres supérieurs et dirigeants suisses, la probabilité de doubler pour la cohorte 85-87 est de 5,7 %, alors que parmi les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs, celle-ci grimpe à 23,1 %. Parmi les enfants d'origine étrangère, les proportions comparables sont 7,2 % et 31,1 %. Phénomène inquiétant, c'est au sein des catégories sociales modestes que les taux ont surtout augmenté par rapport à ceux des années

soixante, creusant ainsi l'écart avec les catégories sociales favorisées. Parce qu'il arrive qu'en sixième primaire, certains redoublements soient une réponse à des parents souhaitant ainsi mieux assurer l'entrée au secondaire de leur enfant, Hutmacher reprend ses calculs pour les cinq degrés du primaire; il constate alors:

«Sur cinq années de scolarité, les élèves qui redoublent parmi ceux issus de familles de cadres supérieurs et de dirigeants représentent environ 5 % (un sur vingt): leur risque de redoubler est assez régulièrement de l'ordre de 1 % l'an. À l'autre extrême de la hiérarchie sociale – et manifestement aussi scolaire – plus d'un quart des enfants d'ouvriers étrangers redoublent un des cinq premiers degrés de l'enseignement primaire» (1993:79).

Ainsi conçu et estimé, **comment expliquer ce phénomène ? cette inversion de tendance ?** Car, ne l'oublions pas, le canton de Genève a consenti des ressources considérables à la lutte contre l'échec scolaire et à la démocratisation de l'école. Par exemple, les conditions de travail des enseignantes se sont considérablement améliorées au fil des ans, notamment par le biais d'une diminution du nombre d'élèves par classe et par la mise en place d'un dispositif de soutien pédagogique. Il y a quelque chose de pédagogiquement choquant dans le constat que ces mesures n'ont pas eu les effets escomptés ou semblent avoir eu des effets contraires.

Pour rendre compte de cette réalité, Hutmacher suggère d'analyser le redoublement comme une décision prise par une enseignante et de regarder ce qu'il appelle le «**système d'interdépendance professionnelle locale**». Dans le premier cas, cela signifie qu'il faut comprendre l'ensemble des représentations, des attitudes et des critères de jugement propres aux enseignantes, étant entendu que «ces caractéristiques ne sont pas seulement individuelles, que ces représentations, attitudes et critères sont collectivement construits, qu'ils ne dépendent pas des individualités seulement mais caractérisent au contraire le champ des rapports entre professionnels» (1993:96).

Dans le second cas, cela renvoie à l'analyse des rapports entre enseignantes – et entre enseignants et inspecteurs – et d'**une possible norme d'orientation collective en matière de promotion-redoublement et de régulation des décisions individuelles**: «schématiquement parlant, chacun(e) navigue en quelque sorte entre deux écueils: d'une part un trop grand nombre d'échecs ouvertement déclarés risque d'être interprété (par les collègues ou par les parents) comme signe d'une excessive sévérité ou comme indice d'incompétence; d'autre part un trop petit nombre d'échecs risque d'être lu comme un signe de laxisme» (1993:98).

Et Hutmacher de constater que les élèves qui ne changent pas de maître d'une année à la suivante redoublent moins souvent que ceux qui changent de maître(sse): «Dans tous les degrés les taux de redoublement sont toujours très nettement inférieurs lorsque l'enseignant conserve ses élèves que lorsqu'il les "transmet" à un autre enseignant» (1993:103). De plus, les différences d'origine sociale dans le redoublement, pourtant claires et nettes dans l'ensemble, s'estompent lorsque les élèves poursuivent leur scolarité avec le même enseignant.

Pourquoi les enseignants appliquent-ils des critères plus sévères aujourd'hui ? Selon Hutmacher, c'est en partie parce que l'inspection est moins important qu'autrefois et que les enseignants sont davantage responsabilisés. Assumant la décision de promotion-redoublement, ils ont tendance à appliquer des critères plus exigeants que l'autorité d'autrefois à laquelle ils se substituent; aussi, tout se passe comme s'ils cherchaient à se protéger de la critique éventuelle de leurs pairs avec lesquels ils interagissent quotidiennement.

Il n'y a pas que les rapports entre enseignants qui doivent être pris en considération: sont aussi importants la culture scolaire et sa distance par rapport à celle de certaines classes sociales, le découpage du cursus scolaire en année-degrés, le fait que les enseignants sont responsables de leurs élèves pour une année-degré et qu'on ne sait trop qui est responsable de l'ensemble de la

carrière primaire de l'élève et de son suivi⁵. Aussi et paradoxalement, la diminution du nombre d'élèves par classe – dans l'enseignement primaire genevois, sur une douzaine d'années, la moyenne est passée de 26 à 19 – rend chacun plus visible à l'enseignante, permettant à celle-ci de repérer plus souvent chez ses élèves des problèmes et des lacunes qui, dans une classe plus nombreuse, lui seraient peut-être restés cachés. Quant au soutien pédagogique, prenant la forme d'une enseignante de soutien, une ressource supplémentaire dans une école, un phénomène assez bien connu semble s'être produit: l'offre a créé la demande. Ainsi, «le nombre d'élèves désignés comme ayant besoin de soutien a finalement correspondu, dans la très grande majorité des écoles, d'assez près à l'offre de places» (1993:121). Tout semble se passer comme si «l'installation d'une maîtresse de soutien dans une école déclenche chez les titulaires une activité de repérage et de désignation des élèves de leur classe qu'elles considèrent comme ayant des difficultés, assortie d'une activité de diagnostic de ces difficultés et d'interprétation de leur origine» (1993:125). Ce qui nous ramène aux normes d'orientation collective préalablement discutées et au système d'interdépendance locale.

De l'avis de Hutmacher, le soutien pédagogique s'est aussi rarement traduit dans une plus grande coordination et coopération entre les titulaires de classe et l'enseignante responsable du soutien. Enfin, Hutmacher parle d'une intensification du regard sur les élèves, plus que d'une véritable différenciation pédagogique.

Mais **que faire** ? De l'avis de Hutmacher, il n'existe pas de solutions simples et miraculeuses à l'échec scolaire :

«Les mesures de lutte contre l'échec scolaire étaient insuffisantes parce que trop simples en regard des multiples niveaux d'interaction, d'imbrication et d'interdé-

pendance du système d'action que forme l'enseignement primaire. Un système dont on n'a pas fini de découvrir la complexité. Tout s'y tient: la régulation du travail des élèves, de leurs engagements et de leurs apprentissages; les temporalités dans lesquelles l'action pédagogique est conçue; l'orientation des savoirs, des convictions et des pratiques pédagogiques; la division du travail entre les professionnels et ses régulations; leurs rapports aux divers groupes de parents; le changement des structures d'inégalité dans une société en crise, etc. Dans ces conditions, toute solution simple, genre "YAKA", est vouée à l'échec. La première sagesse est sans doute d'accepter la complexité: alors seulement on peut apprendre à l'analyser, la penser et peut-être la maîtriser mieux» (1993:160).

Le rapport Hutmacher donna lieu à un large débat, en partie parce qu'il heurtait certaines croyances largement répandues parmi les enseignantes et l'ensemble des personnels de l'éducation. D'ailleurs, en conclusion de son rapport, Hutmacher avait réfléchi sur les vertus du conflit cognitif... Dans cet esprit, en 1993, un Forum de l'enseignement primaire permit de prendre une distance certaine par rapport aux solutions de type «compensatoire», ciblant les élèves à risque, les confiant à des enseignants spécialisés, éventuellement dans des classes ou des filières distinctes. L'inefficacité de telles solutions, ainsi que leurs effets nettement inégalitaires, furent reconnues. Fut plutôt souhaitée une approche plus globale et systémique, centrée sur une réorganisation du travail enseignant, misant sur un assouplissement de la scolarité en degrés, une plus grande coopération entre professionnels et une clarification des rôles respectifs des uns et des autres, ainsi que sur le développement de pédagogies mieux adaptées à la diversité des personnes. La rénovation de l'école primaire genevoise trouvait alors sa pertinence et ses grands axes, qu'une nouvelle direction politique, puis administrative, prit à son compte à partir de 1994.

⁵ Hutmacher note à cet effet que «tout se passe comme si l'institution scolaire était indifférente au parcours d'ensemble de ses usagers. Ce faisant, elle fonctionne plus comme une compagnie de chemins de fer, soucieuse du respect de ses horaires, que comme un lieu de production de qualifications qui s'acquiert dans la durée» (1993:153).

Soulignons que les années 90 en Suisse, comme dans la plupart des pays occidentaux, sont des années où les pouvoirs publics consacrent l'essentiel de leurs énergies à lutter contre le déficit des finances publiques. La rénovation de l'école primaire genevoise n'a donc pas lieu dans un contexte budgétaire facile. Comme ailleurs, il faut dorénavant faire mieux avec moins. La rénovation se déroule aussi dans un contexte où la droite assume le pouvoir au sein des instances politiques cantonales. D'ailleurs, Perrenoud notera (1995) ces «alliances surprenantes» entre une institution scolaire qui semble récupérer le travail novateur des écoles et des enseignants les plus avancés, et une majorité politique dont l'idéologie ne saurait cautionner une réforme d'aspiration égalitaire⁶.

Il y a donc une **tradition d'innovation**, des **éléments de diagnostic** diffusés et partagés, ainsi qu'une **conjoncture économique-politique paradoxalement favorable à l'innovation**, du moins aux yeux des politiques. Encore faut-il convenir du type de changement à construire et à mettre en branle.

2. Le projet : les trois axes

Le texte d'orientation de la rénovation de l'école primaire genevoise (1994) contient dès sa première page une note qu'il importe de reproduire ici en entier. Il est écrit ceci :

«Le texte proposé ici présente un cadre, il n'a pas réponse à tout. La rénovation obligera à affronter des problèmes com-

plexes, dont personne n'a fait le tour. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que certaines questions cruciales soient laissées ouvertes à ce stade. Elles seront travaillées par l'ensemble des partenaires, notamment dans les écoles en innovation, et recevront progressivement des réponses plus claires» (DIP, 1994:7).

Effectivement, on le constatera à la lecture des paragraphes qui suivent, beaucoup d'éléments de la rénovation ne seront pas au départ définis de manière précise, ni surtout imposés aux écoles. À cet égard, la rénovation se présente davantage comme un chantier à construire, une direction et un horizon à poursuivre, qu'un plan d'architecte détaillé et précis⁷.

À lire l'ensemble des documents et suite aux échanges avec des acteurs du terrain, on peut penser que ce choix pour une **rénovation**, et **non** pour **une réforme**, procède des quatre constats suivants:

- **rien n'est simple** en éducation; la preuve: le cimetière des innovations et des réformes prédéfinies est surpeuplé...; un peu d'humilité est de mise; c'est une question de crédibilité auprès des partenaires, notamment auprès des parents et des enseignants. Une approche de construction commune du change-

⁶ Dans un autre texte (1997), Perrenoud soumet comme hypothèse d'explication un élément de lucidité des acteurs politiques:

«...la crise budgétaire incline partout à la morosité et au repli. Tout responsable un peu lucide pressent qu'il faut une nouvelle dynamique pour porter les acteurs au-delà de la défense des acquis. Cela explique notamment pourquoi on lance des réformes scolaires au moment où les finances publiques sont en crise, ce que les acteurs du terrain ont du mal à comprendre: "on nous demande d'innover alors qu'on amenuise les moyens de faire le travail quotidien". Sans être une fuite en avant dénuée de fondement, une réforme est souvent une façon de remobiliser un système, c'est une réponse au désenchantement, à l'anomie, aux tactiques de protection des acquis» (1997:18).

⁷ Cette métaphore est utilisée par les inspecteurs dans *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années* (1997:40). Elle est aussi reprise par un expert externe. De l'avis des inspecteurs, «parfois l'impression qui domine malgré la rigueur théorique des énoncés est celle d'un chantier mal organisé où tous les outils traînent n'importe où, comme si les ouvriers n'avaient pas reçu de directives claires et construisaient tous leur maison à leur manière sans souci du respect de l'ensemble architectural, comme si l'architecte n'avait pas fait de plan ou s'en était remis à la seule expérience des ouvriers». Ainsi qu'on le constatera plus avant, le processus de la rénovation de l'école primaire genevoise tend à faire des enseignantes autre chose que des «ouvrières», plutôt des «professionnelles», donc des actrices pleinement impliquées dans la confection des «plans d'architecture». En théorie, il ne s'en remet pas à la seule expérience des enseignantes, mais plutôt à leur capacité collective de réfléchir sur leur pratique et à la rendre plus congruente avec les trois axes de la rénovation; il s'inspire en cela du courant de la professionnalisation de l'enseignement qui définit le métier en termes de pratique réfléchie. Le processus de changement doit contribuer à développer cette capacité collective de réflexion et d'autorégulation d'une pratique. C'est le prix à payer ou, suivant l'expression de Perrenoud (1997), le détour obligé pour qu'un véritable changement en éducation se réalise.

ment a davantage de chance de réussir que l'imposition d'une façon de faire prédéfinie et présentée comme «scientifiquement fondée»;

- les enseignants savent résister efficacement aux réformes qui leur sont imposées d'en haut; inutile d'essayer encore une fois; par contre, ils ne peuvent changer le système tout seuls, par eux-mêmes; si quelques-uns s'y essaient, leur engagement s'estompe rapidement, face aux difficultés inévitables et aux revers prévisibles. Il faut donc un **double stratégie**: à la fois encadrer le changement en indiquant des orientations claires et nettes et aussi laisser beaucoup de place à l'initiative et à l'imagination des acteurs de la base, tout en accompagnant le processus;
- les meilleures innovations et celles qui ont une longévité intéressante passent l'**épreuve de la pratique**; si les axes proposés sont fondés en valeur et en théorie, il importe donc de favoriser l'exploration de nouvelles pratiques en harmonie avec ces axes. C'est de cette exploration sur le terrain que l'ensemble de la profession retirera éventuellement les matériaux nécessaires à son évolution et sa transformation (cf. le scénario pour un métier nouveau de Meirieu). On n'est pas loin ici du thème de l'**organisation apprenante** et de sa version «**école apprenante**»;
- ouvrir un chantier et y convier les enseignants soutient la **professionalisation** du métier, car c'est à partir des pratiques développées par les enseignants que nous trouverons vraisemblablement quelques éléments de solution à de vieux problèmes têtus, comme le redoublement et l'échec scolaire; en ce sens, rénover l'école primaire, c'est reconnaître l'expertise et la capacité d'évolution des enseignantes.

Fort de ces constats, du moins implicitement, le texte d'orientation n'en propose pas moins une **renovation ambitieuse**⁸, qui vise un change-

ment systémique; celle-ci ne se présente pas comme originale ou inventive, mais plutôt comme une tentative d'intégrer à la pratique des enseignantes et des établissements scolaires, plusieurs idées existantes, mais fécondes, et de les implanter à large échelle, selon un calendrier progressif, mais commun à toutes les écoles. Les principales idées se regroupent autour des trois axes suivants: 1) la différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours de formation, 2) les projets d'école et le travail en équipe pédagogique, et 3) les didactiques centrées sur l'apprenant et les méthodes actives. Abordons chacun de ces axes à tour de rôle.

Le **premier axe** est l'**individualisation des parcours de formation**. Celle-ci renvoie à l'idée que chaque enfant devrait idéalement suivre un «cheminement personnalisé, qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socio-affectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre» (DIP, 1994:8).

Un moyen de donner davantage d'espace et de temps pour permettre des parcours plus individualisés consiste à réorganiser la scolarité en **cycles d'apprentissage pluriannuels** plutôt qu'en degrés. Le projet de rénovation propose de supprimer la notion même de degré et d'**associer un cycle à un ensemble de compétences**. Suivant ce point de vue, un cycle n'est rien d'autre que le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de se construire un ensemble de compétences correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins. Il est espéré que le cycle permettra de mieux mettre l'accent sur les compétences de haut niveau, telles que le raisonnement, l'autonomie, l'imagination, la capacité de communiquer et de travailler en équipe.

⁸ Dans un texte récent (février 1998), M. Gather Thurler conclut que l'introduction de cycles d'apprentissage de longue durée est un pari jouable à condition, notamment, de «s'accorder le droit de déclarer désuète la forme scolaire actuelle». À cet égard, elle note que «l'expérience des trois dernières années montre qu'il est très

difficile d'introduire une autre vision de la forme scolaire. Toute proposition d'aller vers d'autres types de regroupements d'élèves induit de fortes réactions chez toutes celles et tous ceux qui ne peuvent pas imaginer que les élèves puissent trouver leur compte hors de la niche écologique de leur salle de classe» (1998).

Dans la documentation consultée, il est aussi question de construire les cycles d'apprentissage autour de **notions-noyaux ou d'objectifs-noyaux**. Meirieu propose la définition suivante d'une notion-noyau :

«Élément-clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaires. Les notions-noyaux – comme la respiration, la colonisation, la proportionnalité – permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition» (reproduit in DEP, 1996: 6).

Pour M. Gather-Thurler qui préfère l'expression objectif-noyau, celui-ci «serait, à l'intérieur de l'enseignement d'une discipline, voire pour plus d'une discipline, un apprentissage central, fédérateur, autour duquel les autres apprentissages s'organisent comme des satellites. L'objectif-noyau organise en réseau un ensemble de savoirs ou de compétences complémentaires, leur donne une structure et une cohérence. Une discipline ne devrait compter qu'un nombre limité d'objectifs-noyaux, dans l'intention de ne pas morceler à l'infini les objectifs, de penser quelques compétences principales et un petit nombre de compétences plus spécifiques autour de chacune d'elle». (DEP, 1996:6).

Dans le document d'orientation de la rénovation, le DIP reconnaît qu'il faudra revoir le curriculum de l'école primaire, ses objectifs et ses contenus, à cause de cette centration, au sein des cycles, sur le développement des compétences et l'atteinte d'objectifs-noyaux de fin de cycle. Ces éléments devront être explicités pour chacun des cycles.

Le texte d'orientation n'est pas très contraignant en ce qui concerne les modalités d'organisation et de fonctionnement des cycles; il y voit un **cadre intégrateur** pouvant faciliter la mise en œuvre de nombreuses pratiques et modalités complémentaires: des groupes multiâges avec une forte différenciation interne; des groupes de besoins; des moments de décroisement, des filières ou des modules, etc. On reconnaît aussi

que le cycle forcera en cours de route à revoir les objectifs et les programmes, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la gestion de classe et l'évaluation que l'on souhaite dorénavant formative.

C'est à chaque école qu'il revient de trouver l'organisation optimale pour individualiser les parcours. Soulignons que le texte d'orientation ne stipule pas d'entrée de jeu de quelle durée doivent être les cycles: deux ans, quatre ans ou huit ans. Il convient qu'il faudra proposer un découpage standard pour l'ensemble des écoles, mais il ne le décide pas au départ de la rénovation, préférant reporter cette décision à plus tard et voulant soumettre diverses durées à l'épreuve de la pratique et à ce que M. Gather-Thurler nomme une démarche de «tâtonnement concerté» (1993).

Le second axe est intitulé **apprendre à mieux travailler ensemble**. Est indiqué par là que le fonctionnement par cycle d'apprentissage suppose un travail d'équipe et une responsabilité collective dans la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle. Est ici considérée essentielle une évolution du mode de travail enseignant vers une véritable culture de la coopération et de la responsabilité professionnelle. Ici, nous ne sommes pas loin de ce que le Conseil supérieur de l'éducation (1991) a appelé le professionnalisme collectif des enseignants.

Trois niveaux de coopération apparaissent au départ nécessaires:

- entre les **enseignants responsables d'un même cycle** qui auront besoin d'une coopération maximale et qui constitueront une véritable équipe pédagogique;
- entre les **enseignants d'une même école** qui constitueront une communauté de travail liée par un contrat d'école définissant le découpage des cycles et la continuité entre les cycles;
- entre les **enseignants d'une même circonscription scolaire** qui constitueront un réseau de ressources et de concertation et qui profiteront d'une mise en commun des efforts.

Cette coopération souhaitée s'étend également aux parents, entre eux et dans leurs rapports avec les enseignantes et les enseignants.

Le premier niveau de coopération est ainsi défini par M. Gather-Thurler :

«Coopérer au sein d'un cycle dépasse bien entendu une simple coopération en termes d'échanges d'expériences, d'analyse commune de cas difficiles, de bilan des acquis des élèves. Coopérer au sein d'un cycle signifie qu'un groupe d'enseignants s'engage à tout mettre en œuvre pour que les élèves puissent atteindre les objectifs fixés. Cela signifie plus concrètement que ces mêmes enseignants partagent les mêmes représentations en ce qui concerne les savoirs et compétences incontournables à construire chez les élèves, développent ensemble les situations d'apprentissage, s'accordent par rapport aux critères selon lesquels ils vont organiser la progression des élèves et par la suite évaluer l'efficacité des dispositifs qu'ils auront mis en place» (1998a).

Perrenoud, pour sa part, insiste sur l'équipe de cycle comme «personne morale», «à charge pour elle de répartir les tâches, d'assumer les dispositifs mis en place et de déléguer un porte-parole légitime dans divers contacts extérieurs» (1998a). Selon lui, l'équipe de cycle devient l'unité principale de référence: «La création de cycles d'apprentissage introduit un niveau d'organisation intermédiaire qui est le lieu prioritaire de cohérence pédagogique et de gestion commune du temps, de l'espace, des dispositifs didactiques, des ressources, des compétences visées, des apprentissages, des élèves, des relations avec les parents...»(1998a).

Par ailleurs, la cohabitation au sein d'un établissement de plusieurs équipes de cycles et de plusieurs cycles rend nécessaire une concertation entre celles-ci, afin d'assurer une cohérence d'ensemble et le passage harmonieux d'un cycle à l'autre.

Quant au troisième niveau de coopération, il s'avère nécessaire pour assurer la mise en réseau des ressources, des idées, des outils, des pratiques éprouvées, ainsi qu'une certaine cohérence des politiques et des pratiques de cycle et d'établissement.

Soulignons ici, à partir de la problématique de la coopération professionnelle, l'explicitation d'une logique de construction ascendante de l'organisation scolaire, à partir d'une réorganisation du travail enseignant, par opposition à une logique descendante, partant d'une direction générale et s'articulant tout au long d'une succession de délégations de pouvoir au sein d'un appareil bureaucratique formalisé (Perrenoud, 1998a).

Le troisième axe est intitulé **placer les enfants au cœur de l'action pédagogique**. Il s'inspire du constructivisme piagétien, de l'évolution des didactiques, des travaux contemporains sur l'apprentissage et ses régulations, l'aide méthodologique, l'évaluation formative, les pédagogies du projet, le développement d'activités inter ou transdisciplinaires, et la gestion de classe. Le document d'orientation note que «le pluriel est bien de mise: il s'agit de placer les enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapports au savoir» (DIP, 1994:14).

On le constate, ces axes ou ces idées directrices ne sont pas nouveaux; cependant, fait significatif, ils sont ici mis de l'avant par une autorité constituée, la plus haute autorité éducative du canton de Genève. Ils ne se présentent pas ou plus seulement comme les objets de conviction des militants des mouvements pédagogiques; ils apparaissent plutôt comme des horizons qu'un pouvoir légitime accepte de faire siens et propose aux parents comme aux enseignants, les conviant tous deux à collaborer ensemble à leur réalisation. Il y a là une stratégie qui cherche à rassembler l'ensemble des acteurs et à les faire converger vers une direction claire et partagée, plutôt qu'à leur imposer une réforme pré-définie qui risquerait éventuellement de diviser le corps enseignant. Si l'«architecte» ne fournit pas aux

« ouvriers » le détail des plans, il leur indique malgré tout des éléments fort structurants qui, dans les faits, risquent de bouleverser considérablement les pratiques établies : l'abolition des degrés et la conception du cycle d'apprentissage comme le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de se construire un ensemble de compétences, la norme de la coopération professionnelle et du partenariat avec les parents, ainsi que des pédagogies et des didactiques d'inspiration constructiviste. Si l'on prend véritablement ces orientations au sérieux, elles risquent effectivement de modifier considérablement l'ordre des choses. En ce sens, la rénovation de l'école primaire genevoise est ambitieuse.

3. La stratégie de changement: un processus et une structure de concertation et de pilotage

La stratégie de changement comprend des choix au plan du processus de changement et de la structure de concertation. Explicitons ces choix.

En ce qui concerne le **processus** de changement, le texte d'orientation convient que la rénovation de l'école primaire genevoise comprendra deux phases, la première étant plus clairement définie que la seconde. Cette première phase, dite d'**exploration**, s'étendra de 1994 à 1998; y seront conviées, sur une base volontaire, les écoles et les équipes enseignantes qui accepteront de construire un projet d'innovation ou de réflexion/formation congruent avec les trois axes de la rénovation.

Dans les faits, au cours des dernières années, quinze écoles ont développé des projets⁹; ceux-ci ont été acceptés par le Groupe de pilotage de la rénovation (GPR) et soutenus au fil des ans par

⁹ Selon le document d'orientation, un projet doit en principe engager une école entière, pour quatre ans, avec des garanties de stabilité des personnes. Il comporte des objectifs spécifiques, précise leur articulation avec les axes généraux de la politique de lutte contre l'échec, indique les ressources requises, les franchises demandées, les modes prévus de décision, les modalités de renouvellement de l'équipe, la nature des bilans annuels, le mode d'information et d'association des parents, les liens prévus avec l'inspecteur.

le Groupe de recherche et d'innovation (GRI) et par les inspecteurs (voir plus bas). Ces écoles sont donc considérées comme des écoles en innovation. De plus, 16 autres écoles sont engagées dans un projet de réflexion/formation en liaison avec leur inspecteur¹⁰. Les autres écoles – soit $200 - 31 = 189$ écoles – ont préféré demeurer en marge de cette première phase, révélant ainsi le scepticisme des enseignants face au changement, un certain attentisme plus ou moins rationalisé par la présence au pouvoir de la droite, et le profond individualisme caractéristique de l'éthos professionnel des enseignants.

Les écoles en innovation ont eu accès à quelques ressources supplémentaires, notamment du temps de décharge pour la coordonnatrice du projet et pour la concertation au sein de l'équipe enseignante. On le comprendra aisément, cette question des ressources consenties est délicate, les écoles qui ne participent pas à la phase d'exploration estimant elles aussi avoir des besoins non satisfaits. Constatons cependant que même dans un contexte budgétaire difficile et malgré les enjeux politiques, des ressources supplémentaires ont néanmoins été consenties aux écoles en innovation. Le document d'orientation reconnaît d'ailleurs qu'«aucune organisation ne peut innover sans engager des ressources supplémentaires pour conduire le changement lui-même» (DIP, 1994:16).

Les écoles en innovation ont pu aussi profiter de «franchises», notamment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Les franchises correspondent au Québec à une dérogation, i.e.

¹⁰ Selon les évaluateurs externes, on observe dans les écoles en réflexion/formation des pratiques d'enseignement et de travail en équipe globalement semblables à celles observées dans les écoles en innovation. Elles rencontreraient par ailleurs des difficultés supplémentaires liées à l'absence d'heures de décharge pour la coordination de leurs projets. Les évaluateurs externes ont aussi constaté que les enseignants de quelques écoles ont pris l'initiative de créer un réseau d'échanges entre écoles en réflexion et entre celles-ci et les écoles en innovation. Selon un expert externe, les écoles en réflexion auraient préféré expérimenter sans la pression du «rendre compte» et sans exposer leur démarche à l'attention du système. Elles jouiraient ainsi à la fois d'une absence de pression et aussi d'une absence de soutien... Alors que la littérature sur l'innovation indique l'importance de ces deux éléments dans tout processus de changement: une certaine pression et un soutien adéquat.

la possibilité de fonctionner différemment de ce que prévoit le régime pédagogique.

Au moment de réaliser cette étude de cas, la phase d'extension est à peu près complétée et les écoles en innovation rédigent présentement leur bilan d'année. Elles sont aussi consultées sur la suite à prévoir, à partir d'un document de consultation approuvé par le Groupe de pilotage. Ce premier document est consacré à la notion de cycle d'apprentissage, étant entendu qu'il y a là une notion à «stabiliser» pour la phase deux, et qu'aussi d'autres consultations suivront sur d'autres aspects de la rénovation, comme les objectifs-noyaux, le fonctionnement des équipes, l'évaluation, etc

La seconde phase est dite d'**extension** et elle devrait théoriquement couvrir la période 1999-2002. Le document d'orientation affirme simplement qu'il faudra, à la fin de la première phase, définir un cadrage minimum commun à toutes les écoles, tout en évitant d'imposer à tous une organisation standardisée de la scolarité primaire. S'il n'est pas question de remettre en question les trois axes mis de l'avant en 1994, il s'avère tout de même nécessaire de tirer quelques conclusions de la phase d'exploration, en répondant, entre autres, aux questions suivantes: Quelle devrait être la durée d'un cycle d'apprentissage? Quelles sont les compétences à développer par cycle? Peut-on convenir d'objectifs-noyaux pour chaque discipline d'enseignement et à travers les disciplines? Comment organiser le passage d'un cycle à l'autre? Que faire des élèves qui, à la fin d'un cycle, n'auront pas atteint les objectifs-noyaux ou maîtrisé les compétences nécessaires pour accéder au cycle suivant? Quelle remédiation prévoir, par quels dispositifs? Quelles modalités mettre en place pour le bilan de cycle et l'évaluation de fin du primaire?

On aura remarqué que la documentation consultée et le discours des agents de changement évitent des termes comme «expérimentation» et «écoles expérimentales», ou encore construction d'un «prototype» devant être généralisé à toutes les écoles après un test dans quelques «écoles pilotes». Ce langage qui renvoie à une épistémologie de science appliquée ne convient pas à une

pédagogie qui se veut constructiviste et une stratégie de changement elle-même socio-constructiviste, d'où les termes pour définir les deux phases: exploration et extension. Quoiqu'il en soit, on reste néanmoins dans une logique voisine, celle d'une appropriation la plus large possible d'un changement qui se veut systémique.

À parcourir la documentation et à échanger avec les acteurs de la rénovation, on se convainc aisément qu'il reste un travail important à réaliser au cours de l'année qui vient afin de convenir et négocier avec les acteurs d'un canevas commun à la fois assez précis pour que l'«architecte» (le GPR) de la rénovation puisse maintenant fournir à l'ensemble des «ouvriers» (les 220 écoles primaires), des matériaux un peu plus précis, appropriés, et éprouvés, et aussi assez souples et flexibles pour que chaque équipe enseignante puisse mettre en place l'organisation optimale de l'apprentissage en fonction de ses particularités, préférences et priorités, par ailleurs convenues avec les parents.

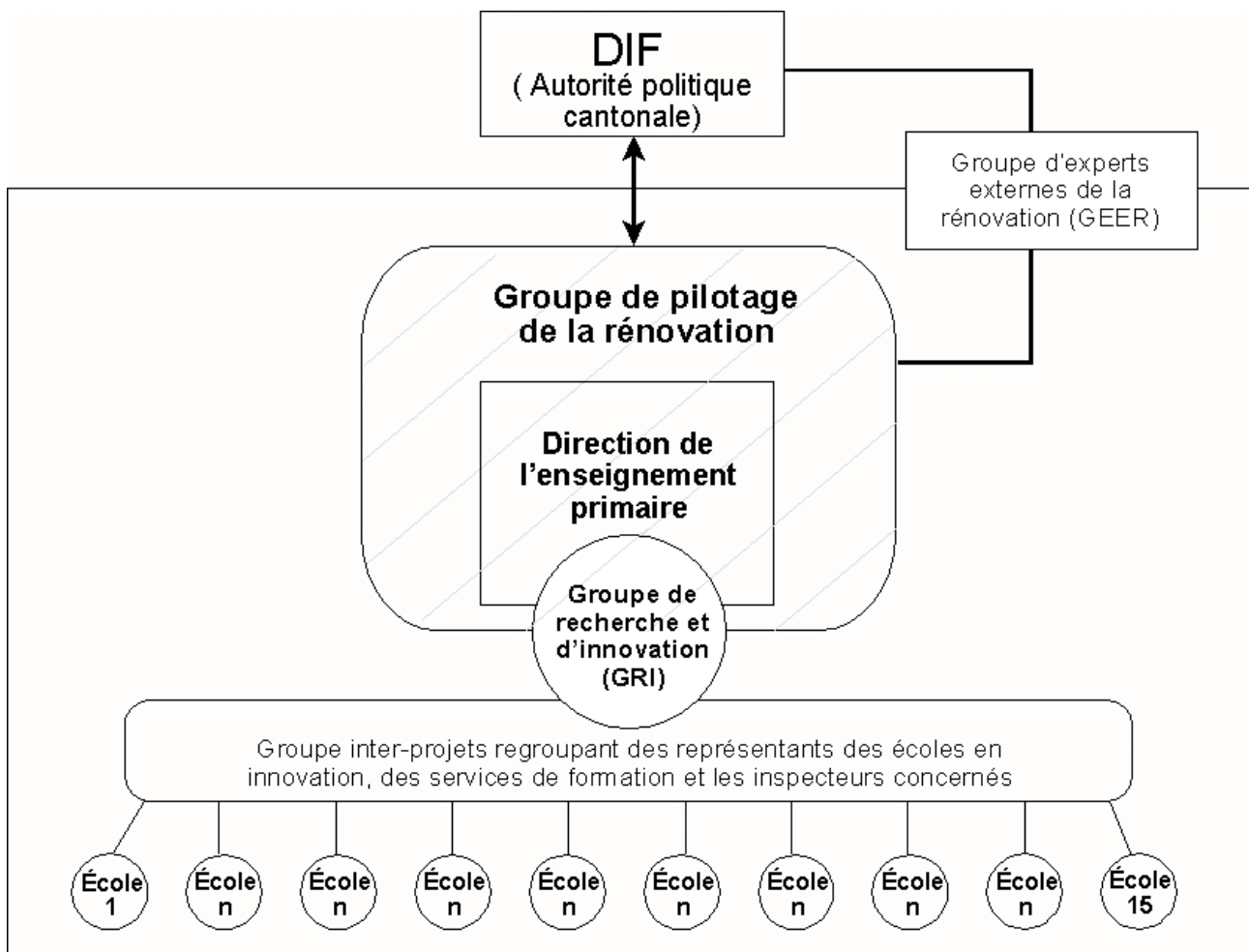
Sur le plan stratégique aussi, des questions se posent: faut-il imposer à toutes les écoles le canevas commun dont on conviendra et qui sera négocié au sein des diverses instances au cours de l'an prochain? Faut-il rendre obligatoire seulement certains éléments jugés non négociables, comme par exemple l'organisation par cycles, la coopération professionnelle et la responsabilité collective, tout en laissant aux écoles et aux enseignants davantage de latitude sur d'autres aspects (par exemple, les devoirs à la maison ou le type de portfolio à privilégier pour communiquer aux parents la progression des apprentissages des élèves)? Faut-il prévoir différents rythmes de généralisation de la rénovation, respecter le cheminement de chaque école – comme le suggère l'axe 1 pour les élèves! –, au risque de voir l'horizon temporel se perdre dans la «brume des temps»? Ou faut-il imaginer une manière de maintenir le cap sur un horizon d'implantation à la fois assez lointain pour que toutes les équipes-écoles aient le sentiment d'être respectées, mais tout de même assez proche pour qu'on ne perde pas de vue l'obligation des résultats (disons à titre d'hypothèse, un total de 10 ans: 4 ans d'ex-

ploration et 6 ans d'implantation à l'échelle du système) ?

On le constate, cette présentation liminaire de la rénovation de l'école primaire genevoise se termine sur le constat mis de l'avant au départ, à savoir celui de la double complexité d'une recherche des conditions optimales de l'apprentissage, et d'une stratégie de changement à la fois efficace, professionnalisante et partenariale. On reconnaîtra cependant que ces questions sont au cœur des préoccupations contemporaines en

éducation et que personne n'a à ce jour trouvé la «potion magique». On ne peut alors que prendre acte du courage d'une administration qui accepte de courir de tels risques, les probabilités d'échec ou de dérapage étant très grandes.

La stratégie de changement comprend aussi une **structure de concertation et de pilotage**. La figure 1, empruntée à M. Gather-Thurler (1998), présente cette structure:



Au cœur de cette structure, il y a le **groupe de pilotage (GPR)**, au sein duquel tous les groupes concernés sont représentés: la Direction de l'enseignement primaire, le Groupe de recherche et d'innovation (GRI), le Groupe inter-projets (GIP), les inspecteurs, les services de formation

du DIP, les associations de parents et d'enseignants, le Service de recherche en éducation (SRED), et l'université, par l'entremise de sa Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE).

La figure 1 met la **Direction de l'enseignement primaire** au centre du groupe de pilotage: c'est ainsi dire que celle-ci est un acteur clé du pilotage, mais qu'en même temps elle accepte de négocier ce pilotage avec les groupes représentés. Ce n'est pas une position facile pour une autorité constituée, mais reconnaissons qu'au départ la structure a été pensée ainsi: l'autorité qui donne la direction à la rénovation ne disparaît pas de la scène une fois les axes promulgués; elle se veut participante aux deux phases du processus, en interaction, parfois conflictuelle, et en négociation constante avec les groupes représentés au groupe de pilotage¹¹.

Le GPR a mis en place un **Groupe de recherche et d'innovation** dont les tâches sont ainsi définies par Gather-Thurler (1998): «Soutenir les écoles engagées dans un projet d'innovation, créer des relations entre elles et avec le reste du système, les mettre en contact avec des centres de formation et de ressources, les aider à définir, évaluer, faire évoluer leur projet, coordonner les efforts, faciliter la formulation des acquis et leur diffusion à l'ensemble de l'enseignement primaire.» Le GRI est composé d'enseignants primaires chevronnés, déchargés de leur enseignement pendant la durée de la rénovation; il est animé par la coordinatrice pour la recherche et l'innovation de la DEP.

Le GRI est responsable de la mise sur pied et de l'animation du **Groupe inter-projets** (GIP), réunissant les coordinateurs des écoles en innovation, les inspecteurs concernés, des représentants des services de l'enseignement primaire contribuant au suivi des projets ou à la formation des enseignants.

Enfin, un mécanisme d'évaluation continue a été prévu: le **Groupe des experts externes à la rénovation** (GEER), composé de sept spécialistes des sciences de l'éducation, dont six viennent

de pays étrangers¹². Il fut prévu dès le début de la rénovation, que le GEER passerait deux fois trois jours par an sur le terrain genevois; son mandat de départ prévoyait qu'il contribue au suivi de la phase d'exploration. En fait, il semble s'être comporté davantage comme un mécanisme d'évaluation externe classique que comme une aide à la transition de la première à la seconde phase. Du moins, c'est la perception transmise par les acteurs de la rénovation (voir plus bas). La problématique de l'évaluation s'est avérée tout au long de l'étude de cas, très importante: nous y accorderons donc une place significative tant dans la présentation de la rénovation que dans l'analyse (partie 4).

Cette structure de concertation et de pilotage présente plusieurs avantages, du moins sur papier ou en théorie :

- elle amène les acteurs à négocier entre eux le changement et contribue ainsi à ce que celui-ci ne soit pas que symbolique ou un fauxsemblant. Il y a des risques à adopter une telle approche et Perrenoud (1998) a identifié cinq obstacles¹³, mais elle est néanmoins apparue incontournable aux acteurs de la rénovation de l'école primaire genevoise, dans la mesure où celle-ci concerne directement les pratiques pédagogiques. En ce cas, tout changement significatif passe par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail. On ne peut obtenir ce type de changement sans une réelle adhésion des enseignants; celle-ci est facilitée par leur participation à la négociation du changement;

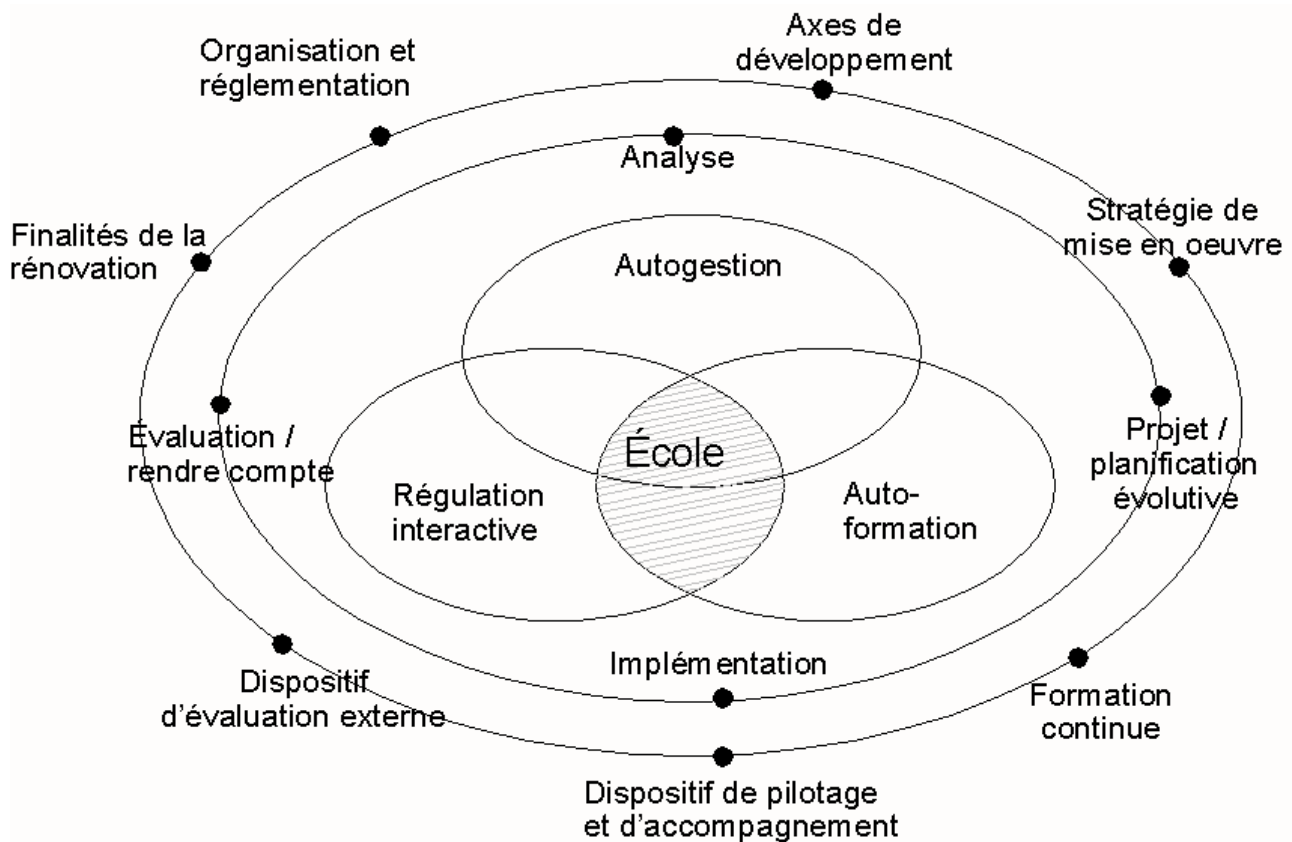
¹¹ Perrenoud (1998) définira ainsi le rôle de la direction administrative: «organiser le pilotage négocié et y participer, non pas comme un acteur parmi d'autres, ni comme un arbitre au-dessus de la mêlée, mais comme une force qui a une double mission: dire et justifier (pour des raisons politiques, budgétaires, juridiques) le non négociable et permettre la négociation du reste dans de bonnes conditions».

¹² Ces experts sont: M. Altet, Université de Nantes (France), J.-M. de Ketele, Université catholique de Louvain (Belgique), M. Develay, Université de Lyon-II (France), L. Stoll, Université de Londres (Angleterre), J. Tardif, Université de Sherbrooke (Canada), G. Van den Hoven, Institut national pour le développement scolaire (Pays-Bas), accompagnés de L. Allal, Université de Genève.

¹³ Ces obstacles sont: un conflit de légitimité entre démocratie et participation; des temporalités divergentes entre le politique et les autres acteurs; une construction opportuniste des problèmes; l'identification et l'organisation collective des acteurs concernés; et une négociation sans fin, où rien n'est jamais acquis (Perrenoud, 1998).

- elle s'appuie sur le leadership et l'expertise d'enseignants chevronnés, au premier chef les coordinateurs de projets, élus par leurs pairs, mais aussi les participants au Groupe de recherche et d'innovation, qui sont tous des enseignants d'expérience détachés au GRI pour la durée de la rénovation;
 - elle valorise la mise en réseau des écoles en innovation et des coordinateurs de projets et par l'organisation d'un Forum annuel, elle permet l'explicitation et le partage des pratiques, l'autoformation des enseignants, l'auto-gestion des projets et la régulation interactive des acteurs (Gather-Thurler, 1998);
 - par l'apport des experts externes, la rénovation cherche à éviter de se refermer sur elle-même, de se centrer exclusivement sur un mode de fonctionnement et une culture particulière;
- en théorie, cette structure veut faciliter une forme d'apprentissage systémique et d'intelligence collective; elle cherche à organiser les rapports entre les acteurs de manière à ce qu'ils puissent apprendre les uns des autres et qu'ensemble ils progressent dans la construction du changement.

À l'instar de M. Gather-Thurler (1998), on peut se représenter de la manière suivante le dispositif de pilotage négocié: la boucle extérieure décrit les conditions cadres de la rénovation; la boucle intermédiaire représente les phases successives du travail d'exploration en cours dans les écoles en innovation; la boucle intérieure rassemble les trois principes fondateurs de la démarche au sein des écoles, à savoir l'autogestion, l'autoformation et la régulation interactive.



Selon M. Gather-Thurler (1998), ce «modèle reconnaît la complexité du développement basé sur une construction interactive du changement[...] et admet que ni les finalités, ni les contenus, ni les critères de qualité de la rénovation ne sont définis d'avance et ne peuvent par conséquent être imposés par aucune des instances. Il s'agit de les construire collectivement, en invitant l'ensemble des acteurs du système à s'impliquer dans un processus de longue durée».

4. Note sur les cas français et belge

Le Département de l'instruction publique du canton de Genève n'est pas la seule autorité scolaire à promouvoir une réorganisation de l'enseignement primaire en fonction des cycles. En fait, celle-ci apparaît comme une tendance lourde de plusieurs systèmes éducatifs, comme en font foi les exemples français et belges, ainsi que celui du Québec, encore à l'état de décision et non d'implantation.

Pour bien comprendre la spécificité du cas genevois, quelques informations sur les cas français et belges peuvent s'avérer utiles. On retrouve ces informations dans des notes transmises au GEER par les experts externes français et belges.

En France, l'organisation de la scolarité primaire en cycles a été édictée par la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989; elle est entrée en vigueur en 1990 dans 33 départements pilotes et fut généralisée à la rentrée scolaire de 1991. La scolarité primaire est dorénavant structurée autour de trois cycles de trois ans :

- le cycle 1, dit «cycle des apprentissages premiers» et couvrant la petite section de la maternelle à la grande section de maternelle;
- le cycle 2, dit «cycle des apprentissages fondamentaux» et couvrant la période allant de la grande section de maternelle à CE1 (cours élémentaire 1);
- le cycle 3, dit «cycle des approfondissements», allant de CE2 (cours élémentaire 2) à CM2 (cours moyen 2).

Pour l'ensemble de la scolarité primaire, les programmes restent les mêmes. Cependant, ils ne sont plus définis en termes de contenus à connaître, mais plutôt en termes de compétences à maîtriser. À chaque cycle correspond un ensemble de compétences à atteindre; trois types de compétences sont distingués: les compétences liées à la maîtrise de la langue française, les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

À l'intérieur d'un cycle, les enfants ne redoublent pas; cela est formellement interdit; cependant, la scolarité peut être raccourcie ou rallongée d'un an au cours des cycles 2 et 3. Il est convenu que tous les enfants doivent entrer au collège au plus tard à 12 ans.

Sur le plan structurel, la réorganisation de l'enseignement en fonction des cycles est facilitée par 1) la mise sur pied de conseils de cycle, où les enseignantes et les enseignants se concertent sur les modes de regroupement des élèves, les stratégies de différenciation, les situations d'apprentissage à privilégier en fonction des compétences et l'évaluation; 2) l'élaboration de projets d'établissement trisannuels et 3) l'affectation d'heures de concertation à même le temps de travail à l'école.

La réforme française est de type *top-down*; elle a été décidée par le ministère de l'Éducation nationale et imposée à l'ensemble des enseignantes et des écoles. Elle donne lieu, semble-t-il, à une mise en œuvre avec de fortes disparités selon les écoles et les équipes enseignantes.

L'expérience du réseau libre de la Communauté française de Belgique ressemble quelque peu à la rénovation genevoise. En effet, jusqu'en 1996, elle a concerné seulement des écoles volontaires intéressées par l'innovation. Ces écoles ont pu jouir de facilités supplémentaires, en termes de formation et d'accompagnement. L'entrée en innovation s'est faite en deux temps: une première année fut consacrée à la réflexion du groupe enseignant, afin de préparer la nouvelle organisation en cycles, assister avec d'autres groupes à des formations axées sur l'évaluation formative et confirmer la motivation du groupe;

à partir de la deuxième année, l'implantation de l'innovation débuta, dans le respect des conditions suivantes: un fonctionnement selon les cycles suivants: 5-8 ans, 8-10 ans et 10-12; des groupes multiâges, la suppression des années administratives dans l'organisation des activités pédagogiques; le rassemblement de plusieurs groupes-classes sous la responsabilité de plusieurs enseignantes gérant collectivement les différentes formes de différenciation convenues en commun, la pratique de l'évaluation formative et la participation aux formations prévues.

L'expérimentation dans les écoles volontaires mena à un décret sur les missions de l'enseignement, adopté par le gouvernement et qui restructure l'enseignement obligatoire en fonction des cycles suivants :

- cycle préscolaire: 1^{ère} et 2^e maternelle;
- 1^{er} cycle : 5-8 ans, regroupant, au plus tard en l'an 2000, l'actuelle 3^e maternelle et les 1^{ère} et 2^e primaires;
- 2^e cycle : 8-10 ans regroupant les 3^e et 4^e primaires actuelles (au plus tard en 2003);
- 3^e cycle : 1-12 ans regroupant les 5^e et 6^e primaires actuelles (au plus tard pour l'an 2005);
- 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire : 12-14 ans regroupant les 1^{ère} et 2^e rénovées actuelles.

Une règle stipulant de ne pas tolérer plus d'un redoublement pendant toute cette période a été édictée. Sur le plan curriculaire, il est proposé de définir des «socles de compétences» pour chacun des cycles, ceux-ci fixant le niveau des études à atteindre par tous les élèves à la fin des cycles.

5. L'évaluation du projet genevois

La phase d'exploration intègre une entreprise d'évaluation formative qui comprend trois composantes complémentaires:

- a) les démarches d'évaluation interne conduites sous la direction de la coordonnatrice pour la recherche et l'innovation;

- b) les travaux effectués par le Service de la recherche en éducation (SRED);
- c) les rapports du groupe d'experts externes de la rénovation.

En fait, cette entreprise d'évaluation est d'une grande importance pour la construction collective du changement; elle est l'occasion d'une réflexion sur les pratiques émergentes, d'une analyse des acquis et des difficultés, et d'un apprentissage collectif de la résolution de problèmes. Dans le cadre d'une stratégie de changement qui met l'accent sur un chantier à construire et où plusieurs concepts, comme ceux de cycle, de rythme et d'objectifs-noyaux, demeurent au départ flous, ce qui représente à la fois une chance et une difficulté pour les enseignantes et les enseignants, l'évaluation continue du processus, conçue comme une forme de régulation (à la fois auto et hétéro), est de toute première importance. Nous allons donc dans les pages qui suivent, y être attentif, car il nous apparaît que bon nombre d'objectifs de la rénovation y sont directement liés: développement d'une capacité d'analyse des pratiques, travail sur les représentations, construction d'une culture commune, «intelligence collective» et «école apprenante».

L'évaluation, et notamment l'auto-évaluation et l'évaluation interne, sont aussi à l'origine d'activités de formation des acteurs du changement et de construction de dossiers de réflexion sur un aspect ou l'autre de la rénovation. L'évaluation n'est donc pas ici un élément externe au processus de rénovation; au contraire, elle se veut une activité continue nourrissant l'action et orientant le développement des compétences des acteurs engagés dans la rénovation. Elle apparaît donc inhérente à l'élaboration de la rénovation par les acteurs eux-mêmes.

5.1 Les démarches d'évaluation interne conduites sous la direction de la coordinatrice pour la recherche et l'innovation

La première composante renvoie aux **bilans annuels produits par les écoles** en innovation, ainsi qu'aux Forums tenus aussi sur une base annuelle. Nous n'avons pas eu accès aux bilans de l'an 1 de la rénovation, seulement à l'analyse qui en a été faite par M. Gather-Thurler, à l'intention du Groupe de pilotage de la rénovation (GPR), et consignée dans un document intitulé *Les écoles en innovation: passer de l'activisme à la méthode* (nov. 1996). M^{me} Gather-Thurler identifie **les acquis** suivants au plan de la progression des concepts et des outils pertinents pour les trois axes de la rénovation, ainsi qu'au plan des premières expériences et régulations introduites au sein des dispositifs d'accompagnement. Ces acquis sont ceux **perçus par les équipes enseignantes** :

- de l'avis de plusieurs équipes, les **enfants** sont plus confiants et conscients de leurs difficultés, arrivent à faire des choix de travail pour améliorer leurs compétences, travaillent un peu plus pour eux-mêmes et non plus seulement pour faire plaisir aux adultes. De même, l'écoute et l'intérêt seraient en augmentation après la redéfinition et le vote des règles du conseil de classe, voire du conseil d'école. Les enfants s'approprieraient mieux l'école en tant que lieu de vie et d'apprentissage;
- dans toutes les écoles, d'importants efforts ont été consentis pour associer les **parents** à la rénovation, pour développer des modalités de collaboration plus efficaces et plus satisfaisantes pour tous les partenaires;
- dans la plupart des écoles, la problématique du **redoublement** a été discutée. Alors que certaines la jugent d'emblée inacceptable, d'autres la gèrent comme un «pis-aller», une mesure d'exception exigeant une investigation approfondie. Par ailleurs, un mouvement analogue s'instaure en ce qui concerne les dispenses d'âge, également abordées dans la perspective de parvenir à une gestion plus fine des rythmes hétérogènes;
- l'activisme cède le pas à une **analyse des pratiques** plus méthodique, à une tentative de capitalisation progressive des expériences, à la prise de conscience qu'on n'est pas obligé à tout prix de réinventer la roue, qu'on peut aussi apprendre des autres;
- la recherche d'une réponse structurelle unique cède le pas à la **pratique réfléchie**, à la stabilisation progressive d'une série de concepts et à une préoccupation constante de l'adéquation entre moyens investis et effets obtenus;
- toutes les écoles en innovation considèrent **l'axe 2 de la rénovation** comme une chance de sortir de l'isolement, de profiter de l'expérience des uns et des autres et mettre en synergie les forces existantes. L'expérience de la première année montre toutefois qu'il est indispensable de conjuguer compétences et patience pour voir paraître les fruits des investissements consentis par les uns et les autres. Elle montre qu'il convient de s'installer ni dans une vision nombriliste, ni dans le psychodrame permanent : il faut mettre en place un fonctionnement efficace qui permette d'engager la plus grande partie de l'énergie sur l'enseignement et l'apprentissage des enfants;
- à l'intérieur de l'axe 3 de la rénovation, les enseignants prennent conscience que les élèves réussissent mieux lorsque les difficultés à surmonter sont bien dosées en fonction de leur progression. Cela entraîne des questionnements en série autour de la **zone proximale de développement** (l'enseignant doit-il suivre la progression des élèves ou au contraire l'anticiper ?), voire autour des problèmes de construction et de transfert de compétences. C'est une piste prometteuse, qui reste à explorer;
- dans plusieurs écoles, la formation entreprise par les équipes pédagogiques a permis aux élèves de **développer de nouvelles compétences** dans des domaines divers, tels que production de textes ou résolution de problèmes mathématiques;

- dans quelques équipes, on note une **nette évolution des pratiques** actives «spontanéistes» vers une articulation du sens des activités avec les dispositifs didactiques. Les enseignants se disent plus perspicaces dans le domaine de la réflexion sur leurs pratiques;
- dans toutes les écoles, des mesures ont été entreprises pour explorer des modalités d'**évaluation** permettant d'accompagner et de soutenir l'organisation des progressions flexibles et individualisées des apprentissages. Dans ce contexte, le remplacement de l'évaluation normative (et chiffrée) par une évaluation qualitative, des dossiers d'évaluation, des entretiens d'évaluation avec les parents et l'auto-évaluation ont été les pistes prioritaires, bien perçues par les parents en général.

Par ailleurs, toujours à partir des bilans des équipes innovantes, M. Gather-Thurler identifie les **problèmes** suivants à résoudre :

- à quelques rares exceptions près, toutes les écoles en innovation ont senti une forte pression due à la **quantité de travail** : face aux emportements enthousiastes du début, face à l'envie de vouloir tout changer à la fois, il a été difficile d'établir des priorités;
- **le multiâge** continue à diviser les esprits. Aux résistances des adultes sont venues se joindre des résistances d'élèves plus jeunes ou plus âgés. S'agit-il d'une réaction qui montre le degré d'irréalisme de cette forme de regroupement ? Pourquoi alors s'avère-t-il puissant et efficace dans certains cas ? S'agit-il d'une réaction justifiée à des dispositifs didactiques inadéquats ? Ou alors s'agit-il d'un effet miroir aux résistances des adultes ? Ou encore d'une réaction qui répond à tous ces facteurs à la fois ? Il reste à comprendre dans quelles situations certains types de regroupement par multiâge sont les plus efficaces, et dans quelles situations il vaut mieux les éviter;
- la réflexion sur la **didactique**, sur les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage est à renforcer. Il convient de poursuivre sinon de lancer les projets de

formation dans le domaine des didactiques spécifiques aussi bien que des compétences transversales;

- quelques réactions d'incompréhension et de déception, tant des autorités scolaires que des équipes pédagogiques, lors de confrontations, amènent à penser qu'une série de concepts de base concernant les **règles de jeu institutionnelles** n'ont pas été suffisamment clarifiés. Parmi ceux-ci, notons : la part d'autonomie allant de pair avec les franchises et la gestion d'une école en innovation; le principe de la cooptation ; le rôle d'une école en innovation au sein du dispositif d'exploration;
- la rédaction des **bilans** a exigé beaucoup d'efforts au sein des écoles. Le GRI avait à l'origine suggéré des bilans de cinq à huit pages. Certaines écoles ont rencontré d'autant plus de difficultés à s'en tenir à ces limites qu'elles avaient utilisé ce moment pour faire leur auto-évaluation par rapport à leur fonctionnement;
- il est important de clarifier les objectifs et les limites d'une **formation collective**. S'il est plus facile pour une petite équipe de se mettre d'accord sur une démarche de formation commune, il est plus difficile de rassembler un grand nombre de personnes autour d'une problématique partagée et d'un choix de formateurs et de formatrices. S'ajoutent quelques craintes «de voir son âme individuelle se dissoudre dans le collectif»;
- il conviendrait de s'accorder sur quelques **concepts** et quelques **invariants** qui émergent des expériences faites dans les écoles en innovation (par exemple : dossiers d'évaluation, modalités de décroissements, situations larges et porteuses de sens). Il faudra dissiper les malentendus et les craintes des écoles qui pensent que les autorités veulent utiliser la rénovation à des fins d'homologation des pratiques orthodoxes !

M. Gather-Thurler conclut son analyse des acquis et des problèmes en suggérant au GPR de centrer les efforts d'exploration et de formation durant les mois et années à venir sur les cinq compétences suivantes:

- Compétence n° 1 : **Gérer la progression des apprentissages**
 La notion de « progression libre » à l'intérieur et entre les cycles : comment faire, quelles nouvelles responsabilités et quels nouveaux rôles pour les divers partenaires ? Quels instruments ? Quel rôle les objectifs-noyaux y jouent-ils ?
- Compétence n° 2 : **Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation**
 La promotion d'une évaluation au service de la progression des élèves : comment améliorer les dispositifs au gré des premières expériences ? Comment les utiliser pour une meilleure prise en charge des difficultés d'apprentissage ?
- Compétence n° 3 : **Organiser et animer des situations d'apprentissage**
 Les dispositifs didactiques « porteurs de sens » : quelle unité du concept ? Quel lien établir avec les théories d'apprentissage ? Quelle utilisation ? Quel lien entre didactique et évaluation ? Quelle formation de base indispensable ?
- Compétence n° 4 : **Situer l'école au sein de l'institution scolaire**
 Les rapports entre acteurs dans le système : entre enseignants – inspecteurs – direction générale – parents. Quel niveau de culture commune autour des concepts suivants : rendre compte, praticabilité, lisibilité, légitimation, autonomie, le projet comme moyen de s'inscrire dans une dynamique collective du changement ?
- Compétence n° 5 : **Informier et impliquer les parents**
 Les rapports entre l'école et la famille : quelles modalités efficaces de collaboration ? Quels droits et quelles obligations de part et d'autre ? Quelle formation pour les enseignants ?

Les trois premières compétences sont trois angles d'attaque différents pour mettre les enfants au centre du travail pédagogique (l'axe 3 de la rénovation), consistant à clarifier les dispositifs didactiques les plus efficaces, à travailler sur les représentations des enseignants en ce qui concerne leur manière d'enseigner et la façon dont les enfants apprennent. Il s'agit également de trois entrées en matière différentes pour faire une analyse des pratiques et repérer les compétences indispensables, présentes ou manquantes pour gérer plus efficacement la progression des élèves, développer des dispositifs de différenciation et organiser des situations véritablement au service de l'apprentissage des élèves.

La quatrième et la cinquième compétences concernent le 2^e axe : travailler ensemble. La quatrième invite à analyser les liens entre le travail au sein de l'équipe et les besoins de l'établisse-

ment, alors que la cinquième recentre l'attention sur les méthodes et moyens pour mener une action efficace auprès des parents.

Suite à ce premier bilan, le Groupe de pilotage prit la décision de former des groupes de tâches au sein du GIP et d'inviter les écoles en innovation à s'engager dans un travail d'exploration intensive en vue de produire des dossiers qui seraient par la suite mis en discussion dans le GPR avant d'être diffusés de manière plus large auprès des écoles intéressées. **Cinq dossiers** devaient être construits, un par compétence, sous la responsabilité du GRI, en collaboration avec le GIP et les écoles en innovation. Le premier dossier intitulé *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, a été produit et diffusé en juin 1997. Il a donné lieu à un débat en octobre 1997 comprenant les membres du GPR, du GRI, du GIP. Le dossier est organisé autour de

neuf thèses dont la discussion a pour but de «travailler» les représentations des acteurs. Ces thèses sont reproduites en annexe¹⁴.

On le constate, auto-évaluation et formation continue sont ici fortement liées, de même qu'une construction collective de la rénovation et de ses axes caractéristiques.

Les bilans annuels de l'année 1996-1997 ont été regroupés dans un document intitulé *Rapports d'activités des écoles en innovation 1996-1997*; ce document comprend aussi les priorités fixées pour 1997-1998. Suivant un **format de présentation convenu entre le GRI et le GIP**, chaque équipe-école y présente un bulletin de santé de l'école, les objectifs poursuivis dans le cadre des trois axes de la rénovation, les moyens privilégiés et les indicateurs de réussite utilisés. Cet instrument semble avoir été conçu pour simplifier le travail des coordinatrices et des enseignantes des écoles en innovation; il est bref et centré sur le processus, ses réalisations et ses problèmes; il a été construit par chaque école, en interaction avec le GRI, la coordinatrice du projet étant par ailleurs responsable de sa rédaction. En somme, si les projets ont été construits par les équipes-école, puis «validés» par le groupe de pilotage, le contenu de l'auto-évaluation, et notamment les indicateurs de réussite, ont été, à partir de 1996-1997, aussi définis par ces mêmes équipes. On a ici un bel exemple d'*empowerment* des enseignants dans la rénovation.

Afin de ne pas trop alourdir la présentation, nous reportons à l'annexe 2 le compte rendu de l'évaluation de la rénovation effectuée par les enseignantes des écoles en innovation pour l'année 1996-1997. À sa lecture, on constatera que, pour l'année 1996-1997, tout comme pour l'année précédente, la progression vers les axes se manifeste par diverses réalisations, parfois modestes, parfois d'envergure; parfois coûteuses en temps et en énergie, parfois récompensées par des élèves plus coopérants et des parents plus

satisfaits. À mi-parcours du processus de rénovation, il apparaît confirmé par les enseignantes elles-mêmes et les par les coordinatrices de projet qu'une culture professionnelle plus commune, plus partagée, émerge, à des degrés variables certes, mais néanmoins vérifiables, au sein des écoles en innovation, et qu'une certaine centration sur l'enfant, et notamment sur l'enfant en difficulté, en devient un ingrédient important. Il apparaît aussi que le chantier de la rénovation demeure en construction et que beaucoup d'éléments restent à préciser et à stabiliser. Soulignons aussi, avec un expert externe, que les enseignantes et les enseignants ont plus souvent des critères processuels («les enfants sont actifs; les parents sont satisfaits») pour évaluer le bien-fondé des pratiques explorées, que des critères didactiques («tel concept est maîtrisé»).

Le GRI a réalisé une **analyse transversale** des rapports d'activités 1996-1997, dont les principales conclusions apparaissent dans un document intitulé *Les écoles en innovation: entre acquis et nouvelles priorités* (1998). Par une analyse des mots clés qui ressortent souvent des bilans d'activités, le GRI a identifié une douzaine de thèmes selon les trois axes de la rénovation. Ces thèmes sont des occasions de nommer des aspects positifs ou au contraire constituent des objets de préoccupation. Par rapport à l'axe 1 (l'individualisation des parcours de formation), les thèmes retenus sont les regroupements d'élèves, la responsabilité collective et le suivi des élèves; par rapport à l'axe 2 (travailler ensemble), les paramètres retenus sont l'équipe et la collaboration étendue, la supervision, l'intervision, les conseils de classe et d'école, les parents; par rapport au troisième axe (la centration sur l'enfant), les thèmes de l'évaluation, de la responsabilité des élèves face aux apprentissages, de la «méta-cognition» ainsi que des situations d'apprentissage (dites «larges», «problème» ou «porteuses de régulations») ont été retenus.

Le GRI a par ailleurs soumis en avril 1998 aux écoles concernées un **outil d'auto-évaluation** plus élaboré que les bilans antérieurs; il s'inspire en partie d'un instrument analogue utilisé dans les écoles écossaises dans le cadre de *The Quality Initiative in Scottish Schools*. Il comprend des thè-

¹⁴ Les quatre autres dossiers doivent porter sur les problématiques suivantes: 1) la conception et l'évolution des dispositifs de différenciation, 2) l'organisation et l'animation des situations d'apprentissage, 3) la situation de l'école au sein de l'institution scolaire et 4) l'information et l'implication des parents.

mes (11), des sous-thèmes et des indicateurs. Par exemple, on ne se surprendra pas de retrouver parmi les thèmes retenus les trois axes de la rénovation, auxquels se sont ajoutés des préoccupations avec les résultats, la qualité du soutien, les ressources et les franchises, l'administration, le leadership et le «rendre compte», ainsi que la culture de l'école et la coopération avec les partenaires sociaux. Ce nouvel instrument d'auto-évaluation semble procéder d'une volonté de mieux rendre compte de ce que les enseignantes des écoles en innovation expriment dans leurs bilans annuels.

5.2 Les travaux effectués par le Service de la recherche en éducation (SRED)

Au moment du séjour sur le terrain, les travaux du Service de la recherche en éducation n'étaient pas disponibles, n'étant pas complétés. Notons que le SRED s'est mis à l'écart de la rénovation, son nouveau directeur s'étant retiré du GPR, estimant qu'il ne peut en même temps participer aux décisions sur la rénovation et en évaluer les effets¹⁵. Dans leur évaluation, deux experts externes interrogent cette position du SRED.

Le SRED aurait entamé une recherche mesurant d'autres types d'effets que ceux explicitement poursuivis par la rénovation.

De l'avis d'un expert externe, le pilotage de la rénovation nécessite l'établissement d'un tableau de bord pour évaluer l'efficacité, l'efficience et l'équité de la rénovation. Cette tâche relève du SRED qui, selon cet expert externe, devrait orienter son travail de recueil d'informations en fonction des compétences et des attitudes de

base liées à la rénovation. Peut-être que les effets voulus de la rénovation seraient à ce jour plus explicites si le SRED était demeuré au sein du GPR, contribuant ainsi à ce nécessaire processus d'explicitation.

5.3 Les rapports du groupe d'experts externes de la rénovation

Quant aux rapports des experts externes, un court compte rendu suit, largement inspiré de la synthèse produite à cet effet par l'accompagnatrice genevoise du GEER, L. Allal, professeure à la FAPSE. Les rapports des experts externes sont issus d'une prise de contact avec la réalité de la rénovation en novembre 1996, et de deux sessions d'expertise en avril et novembre 1997. Il y a eu aussi une visite du GEER en avril 1998. Les documents en notre possession sont datés de janvier 1998.

La synthèse des expertises regroupe les éléments d'évaluation autour de cinq points :

- le travail des enseignants dans les écoles en innovation;
- les écoles en réflexion;
- les parents d'élèves;
- les problèmes à résoudre et les directions de travail à envisager;
- le passage vers la phase d'extension.

Sur le premier point, il est constaté «le fort **engagement des enseignants**, la qualité et la diversité des dispositifs d'enseignement mis en œuvre, la présence d'"une culture pédagogique genevoise" largement partagée, le rôle clé des coordinateurs dans le développement et la dynamisation du travail sur le terrain et – ce qui n'est pas le moindre des acquis – la capacité affirmée des acteurs de la rénovation à entretenir un dialogue constructif et critique avec des personnes extérieures».

Trois interrogations sont néanmoins formulées :

¹⁵ Pour un expert externe, cette attitude n'est pas forcément garante de scientificité. Il suggère plutôt une attitude de solidarité critique, développée par les tenants de l'École de Francfort. L'idée est que c'est en participant au changement et en coopérant à l'analyse et à l'évaluation des effets de ces changements qu'il est possible de faire acte d'objectivation. La critique serait d'autant plus pertinente qu'elle est facilitée par une solidarité avec son objet. C'est aussi en demeurant au sein du GPR qu'on peut favoriser une centration plus grande sur les effets attendus en termes de produits, et non uniquement de processus.

- une première porte sur la nécessité d'une meilleure articulation pédagogique et didactique entre les activités coopératives de résolution de problèmes, de découverte et d'expression proposées en classe et les activités visant la structuration, la consolidation et le transfert des connaissances;
- une deuxième concerne les difficultés de gestion pédagogique et d'encadrement dans des classes multi-âge comprenant trois ou quatre degrés : celles-ci deviennent-elles alors un obstacle à la progression des apprentissages ? Ou dit autrement, y a-t-il un seuil au-delà duquel le multiâge comporte des coûts dépassant ses avantages escomptés ?
- une troisième touche à l'«intervision» : celle-ci est-elle efficace si les enseignants observent rarement les pratiques de leurs collègues et si les coordinateurs et membres du GRI passent peu de temps dans les classes ?
- un «message fort» de la part des responsables de la rénovation (DEP, GPR), concernant les priorités et les finalités visées et les intentions en matière d'extension;
- la définition de «balises», de «points de repères», d'«indicateurs» concernant les compétences et les connaissances que les élèves devraient acquérir au terme des étapes clés de leur scolarité. Le GEER a constaté que le travail sur les objectifs-noyaux n'avait pas encore abouti à des points de repères utilisables et que la dévolution du problème aux enseignants n'était pas une solution viable. Pour aller de l'avant, il devient important aussi de convenir d'une durée des cycles d'apprentissage.

Ce qui nous amène au dernier point de la synthèse de l'évaluation du GEER, le **passage vers la phase d'extension**. De l'avis du GEER, celui-ci sera facilité d'autant plus que :

- 1- on aura accepté que les écoles en réflexion qui réunissent les caractéristiques requises et qui le souhaitent puissent accéder à un statut d'école en innovation dès la rentrée 1998;

Sur **les écoles en réflexion**, le GEER estime nécessaire que les responsables de la rénovation soutiennent leur mise en réseau entre elles et avec les écoles en innovation.

En ce qui concerne les **parents**, le GEER constate parmi eux «une forte adhésion aux principes de la rénovation et une grande confiance dans le travail des enseignants». On estime par ailleurs qu'«ils seraient rassurés par la mise en place d'"outils de comparaison" portant sur les acquis des élèves».

Les **problèmes à résoudre et les directions de travail à envisager** sont au nombre de trois :

- «que le nouveau GPR puisse réduire ou mieux canaliser les tensions qui ont souvent entravé le pilotage de la rénovation et créé des problèmes de communication vivement ressentis par les acteurs sur le terrain (enseignants, inspecteurs)¹⁶»;

directeur adjoint de la DEP. Aussi, cette crise a ajouté un nouvel élément à la rénovation, élément souhaité par la SPG et qu'une commission distincte du GPR doit étudier. Cet élément concerne les structures et le fonctionnement des écoles. Il est, entre autres choses, question de la gestion des conflits au sein d'une école, de la circulation de l'information au sein des différents paliers de l'éducation genevoise, de créer la fonction de direction d'école, revoir celle d'inspecteur, et de régionaliser l'éducation à l'échelle du canton. Cet agenda nouveau peut avoir de multiples impacts sur la rénovation pédagogique. L'articulation entre les deux projets constitue à ce moment-ci un enjeu crucial: la modification des structures fera-t-elle déraiper la rénovation pédagogique ? Est-elle une condition de l'extension de la rénovation, ou une manière de l'encadrer et de la banaliser ? Annonce-t-elle des conflits de pouvoir et de leadership autour du changement ? Pour sa part, un expert externe s'interroge pour savoir si les éventuels changements de structure conduiront à une plus grande cohérence entre les pratiques de la rénovation et le contexte institutionnel, ou à une nouvelle phase d'incertitude pour les équipes sur le terrain. Bien malin qui peut à ce moment-ci répondre à ces interrogations ! Force est de constater le rôle clé de médiation que joue le directeur adjoint de la DEP, à la fois président du GPR et membre de la commission sur le fonctionnement. Force est d'admettre aussi que le pilotage négocié du changement donne parfois lieu à ce type d'événement et qu'une organisation apprenante doit, en théorie, savoir apprendre des conflits et des confrontations qui ne sont pas des anomalies ou des dysfonctions, mais des occasions de percées, de ruptures et d'avancées significatives.

¹⁶ Le GPR a connu quelques tensions; celles-ci ont mené, dans un premier temps, au départ des représentants de la Société pédagogique genevoise (SPG, association professionnelle et syndicale des enseignants) et par la suite à une restructuration du GPR accordant davantage de place aux représentants du SPG qui sont donc revenus en force, le départ de la directrice de la DEP, présidente du GPR, et son remplacement à cette fonction par un

- 2- on fera avancer le dossier de la rénovation pédagogique et celui de la transformation des structures de manière articulée et suivant un calendrier commun;
- 3- le GPR et le GRI adopteront comme chantier prioritaire la réflexion sur les stratégies d'extension de la rénovation («embrasement» – par décret ou sur catalogue –, «contagion» – par dissémination ou par cercles concentriques – ou autre métaphore) et la préparation des décisions à prendre;
- 4- on précisera le rôle des cycles d'apprentissage et leurs modes d'organisation; les modalités d'évaluation des acquisitions des élèves, de communication avec les parents d'élèves et de concertation avec le cycle d'orientation; le dispositif d'accompagnement de l'extension; les principes de cohésion qui militeront contre l'éclatement et l'individualisme, tout en encourageant la diversité des pratiques et des projets, et le respect des individualités; les apports du Service de recherche en éducation; et les apports des équipes de formation et de recherche à l'université.

La lecture des rapports d'expertise permet de relever les points supplémentaires suivants :

- les trois axes de la rénovation s'imbriquent dans une relation moyen-fin: l'axe 2 (travailler ensemble) étant le moyen d'atteindre les objectifs des deux autres axes pédagogiques (individualiser les parcours de formation et se centrer sur l'enfant), traités ensemble par les écoles, avec des dispositifs différents;
- l'importance de clarifier les rôles de chacun de manière à assurer la cohésion et la complémentarité des contributions: a) le rôle essentiel de la coordinatrice de projet, garante interne du contrat et de la mise en œuvre de la rénovation sur le terrain; elle remplit des fonctions de mobilisation, d'animation, d'entraînement, de régulation, de suivi; b) le rôle d'accompagnateur du GRI, l'«ami-critique», garant des règles du jeu de la rénovation, de la trajectoire et du calendrier du projet, le facilitateur du changement, courroie de transmission et lien entre le terrain et le politique (rôle de la coordinatrice du GRI); c) le rôle

de l'inspecteur, garant externe, institutionnel, de la rénovation, qui facilite l'obtention des ressources. (Dans ce dernier cas, la rénovation et surtout la commission sur les structures et le fonctionnement risquent de poser des questions sur l'existence même de l'inspectorat.)

Dans la même veine, la communication entre les différentes instances est primordiale, ainsi que le rôle du «centre nerveux» (le GPR) :

- l'importance de travailler à l'identification, la valorisation et la diffusion de «ce qui marche», de constituer un inventaire des réussites, de partager les outils et les situations efficaces, et de diffuser les productions didactiques construites dans chaque école, de les capitaliser et de les mettre en réseau. Le GRI a un rôle essentiel à jouer à cet égard;
- l'importance d'une formation continue commune aux écoles en innovation;
- l'importance de définir les effets attendus, les produits souhaités de la rénovation, et non pas uniquement le processus. Selon la formulation d'un expert externe, «dans la rénovation de l'école primaire genevoise, le processus précède fréquemment le produit, ou encore les préoccupations relatives à l'organisation prédominent sur celles en lien avec le contenu. On réfléchit longuement sur la gestion de la progression des élèves – quelque chose qui est de l'ordre d'un processus ou d'une démarche –, mais ce qui constitue la base à laquelle les enseignants vont se référer dans la gestion en question reste encore à définir – quelque chose qui est de l'ordre du produit».

Par ailleurs, en ce qui concerne la phase d'extension, la lecture des rapports des experts externes fournit les indications supplémentaires suivantes sur les conditions et les modalités d'une extension réussie de la rénovation. Parmi celles-ci, signalons :

- l'importance d'une forte cohérence entre les modes de fonctionnement et les attentes au niveau de la direction de l'enseignement primaire (palier macro), de l'école (palier mé-

- so) et des enseignantes et enseignants (palier micro);
- «faire de la culture de l'innovation, le principe régulateur de la rénovation, en stabilisant toutefois, comme principes d'action, des contenus, des structures, des dispositifs et des pratiques sous la forme de normes indicatives du changement»;
 - l'importance des coordinateurs de projets actuels comme disséminateurs d'expériences, diffuseurs de l'esprit de la rénovation, agents de la mise en réseau des écoles et éventuellement comme formateurs;
 - l'importance de construire des épreuves d'évaluation et d'auto-évaluation afin d'apporter des preuves que l'innovation conduit à des améliorations des performances (en termes d'acquisition de savoirs, mais aussi de méthodes, d'attitudes et de valeurs);
 - l'importance de soutenir les enseignantes et les enseignants tout au long des trois phases d'intégration d'un changement dans leur pratique pédagogique. Ces trois phases obéissent tour à tour à des logiques d'appropriation du changement, d'essai de nouvelles pratiques et enfin, de validation. Selon un expert externe, «dans la première phase, l'accompagnateur met surtout l'accent sur les exigences et les doutes, dans la deuxième, il investit d'une façon prioritaire sur l'évaluation des retombées et, dans la troisième, il insiste plus particulièrement sur la valeur et la cohérence des interventions».

On le constate, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche de rénovation, à la fois comme mécanisme d'autorégulation, dimension de l'accompagnement, étape d'une démarche de recherche-action et de résolution de problème, et comme outil permettant de stabiliser les concepts et les pratiques les plus en cohérence avec les trois axes du projet.

6. Le point sur la situation actuelle

La phase d'exploration achève. L'année qui vient est cruciale, car elle doit préparer l'extension

1999-2003. Ainsi que le suggère un expert externe, la rénovation est-elle dans ce que Fullan (1991:91) appelle «le creux de l'implémentation¹⁷», c'est-à-dire cette période où les choses s'aggravent avant de s'améliorer (parce qu'il y a une certaine déstabilisation, que l'ancien est défait sans que le nouveau soit tout à fait au point et stabilisé, et que par conséquent les fruits de l'innovation n'apparaissent pas) ? Les tensions, dont témoignent les diverses évaluations, risquent-elles de faire éclater les alliances qui soutiennent le projet et de le faire mourir ?

Comme le souligne un expert externe, l'existence de tensions révèle qu'un véritable changement est en cours. C'est la canalisation de ces tensions qui est importante, plus que leur élimination ou réduction à tout prix; d'ailleurs, le pilotage négocié du changement comprend cette gestion des tensions et cette confrontation des visées et des intérêts. Une instance de pilotage, comme le GPR, y trouve un rôle capital.

Pour l'année qui vient, le «menu» des débats au sein du GPR est en bonne partie déjà déterminé par ce qui semble se dégager de la phase d'exploration. En effet, le GPR devra :

- réguler la tension entre une recherche-action permanente et une stabilisation provisoire des pratiques en fonction de normes certes révisables mais imposées, sinon convenues, à un moment donné;
- trouver une forme d'intégration entre la rénovation pédagogique et le changement des structures; faire de nécessité vertu et en quelque sorte accélérer et mener à terme la réflexion sur l'organisation de l'école et de la circonscription scolaire la plus compatible avec les axes de la rénovation pédagogique et notamment avec la mise en place des cycles d'apprentissage;
- relier les écoles en innovation et l'ensemble du réseau, peut-être, ainsi que le suggère un expert externe, en faisant mourir la rénova-

¹⁷ L'expression anglaise utilisée par Fullan est *implementation dip* qu'il définit en ces termes: "things get worse before they get better and clearer as people grapple with the meaning and skills of change .

tion en tant que «concept-slogan» et processus distinct, au profit d'une démarche de décentralisation et d'établissement de projets d'écoles conformes aux grands axes de la rénovation¹⁸. Dans son esprit, cette «mort» constitue la meilleure façon d'assurer la survie de la rénovation, en rendant possible sa «réincarnation» dans le concept de projet d'établissement;

- trouver un équilibre dynamique entre l'importance accordée au processus de rénovation et celle devant tout aussi légitimement être consentie aux produits et effets escomptés; ou dit autrement, comment assurer un ou des produits tout en demeurant fidèle et cohérent avec le processus choisi;
- faire aboutir les travaux sur les objectifs-noyaux¹⁹ afin de mieux asseoir la notion de cycle d'apprentissage et mieux intégrer les aspects pédagogiques et didactiques de la rénovation.

On peut penser qu'en faisant le point sur ces éléments, le GPR sera mieux en mesure de convenir avec tous les acteurs concernés du canevas de base ou plan-cadre de la rénovation pouvant et devant être généralisé à l'ensemble des écoles primaires du canton de Genève.

Selon M. Gather-Thurler (1998a), ce canevas de base pourrait prendre la forme des **hypothèses fortes** suivantes :

- 1) des cycles d'apprentissage de longue durée (quatre ans);
- 2) des modes de gestion de la progression des élèves au sein et entre les cycles;
- 3) des conditions cadres, dont l'autonomie accordée aux écoles pour leur organisation interne;
- 4) des pratiques du «rendre compte» ou de la responsabilité professionnelle.

Abordons chacune de ces hypothèses fortes.

Selon M. Gather-Thurler, les **cycles d'apprentissage de longue durée** présentent l'avantage de rendre possible la responsabilisation d'un plus grand nombre d'enseignants par rapport aux mêmes élèves; ils «augmentent la probabilité que les uns et les autres soient amenés à faire résolument le deuil des images du passé, dans la mesure où ils permettent moins facilement d'accoler les degrés les uns aux autres, ou de simplement prolonger les étapes de promotion» (1998a); ils obligent à véritablement réorganiser les apprentissages des élèves, en rompant avec la progression linéaire et les grilles horaires; enfin, ils incitent les enseignantes à assumer collectivement la responsabilité de la mise en œuvre des situations pédagogiques et didactiques aptes à amener tous les élèves à atteindre les objectifs de fin de cycle²⁰.

De l'avis de M. Gather-Thurler (1998a), des cycles de longue durée «appellent une planification didactique très explicitement orientée selon les objectifs de fin de cycle. Ils obligent les enseignants à repérer les objectifs-noyaux et les savoirs incontournables que les élèves doivent s'approprier pendant la durée du cycle».

Dans le cadre de cycles de quatre ans, tant le redoublement que les «dispenses d'âge» (ou parcours accéléré pour les élèves plus doués) seraient abolis. Et d'autre part, il s'agit de relever le défi de faire en sorte que la prise en compte, au

¹⁸ Pour cet expert externe, le concept de la rénovation serait «brûlé» dans l'ensemble des écoles non participantes, un peu comme, de l'avis de certains observateurs, le concept de projet éducatif serait un concept «brûlé» au Québec, sa simple mention engendrant spontanément des réactions négatives. Il suggère donc, afin d'assurer la survie de l'esprit de la rénovation, de faire «ressusciter» celle-ci sous un nouveau vocable, celui de projet d'établissement... Il y a cependant, dans ce changement d'étiquette, des risques à estimer avec précaution.

¹⁹ Un expert externe fournit une définition opérationnelle des objectifs-noyaux. Ce sont : 1) «des objectifs suffisamment précis pour permettre une évaluation»; 2) «des objectifs tout à fait fondamentaux, c'est-à-dire des objectifs sans lesquels les élèves ne pourront entamer les apprentissages ultérieurs importants, et qui n'enferment pas les enseignants dans des pratiques imposées et identiques»; 3) «des objectifs étalés dans le temps de telle sorte que les élèves plus lents puissent les maîtriser et ne soient pas pénalisés pour les apprentissages ultérieurs»; 4) «des formulations d'objectifs qui soient illustrées par des exemples de situations d'évaluation».

²⁰ Cette question de la durée des cycles est un enjeu important. Soulignons que parmi les experts externes, la tendance qui se dessine est davantage du côté de cycles plus courts (deux ans), notamment parce que ceux-ci apparaissent plus faciles à gérer par les enseignantes.

sein du cycle, des besoins de tous les élèves, les doués comme les plus lents, aboutissent à l'atteinte par tous des objectifs-noyaux. Quant aux **procédures de passage d'un cycle à l'autre**, sont envisagés à titre d'hypothèses fortes, le prolongement ou le raccourcissement d'une année, selon les besoins des élèves, ainsi que des modules spécifiques et limités dans le temps, mis en place, par exemple, durant les trois derniers mois d'un cycle et prolongés, si nécessaire, au cours des deux premiers mois du cycle suivant, afin de permettre aux élèves concernés de suivre les enseignements du second cycle dans les meilleures conditions possibles.

L'extension de la rénovation passe par la définition des **conditions cadres** négociées dans un premier temps, puis imposées dans un second à l'ensemble des écoles. Parmi celles-ci, M. Gather-Thurler estime importantes les suivantes: l'interdiction du redoublement, la définition de la du-

rée des cycles et des procédures de passage d'un cycle au suivant; la définition des objectifs de fin de cycle et des modalités de l'évaluation certificative. Par ailleurs, seraient du ressort des écoles et donc relevant de leur autonomie, l'aménagement interne des cycles, l'appropriation des objectifs-noyaux et la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage correspondant aux besoins des élèves.

Enfin, dans pareil système accordant une réelle autonomie aux équipes enseignantes, il importe que celles-ci soient en mesure de rendre compte de la pertinence et de la cohérence de leurs choix pédagogiques et didactiques. Il importe donc de développer une culture de l'auto-évaluation continue et partagée, de telle sorte que puissent s'opérer les régulations nécessaires au fonctionnement efficace et coopératif des cycles, ainsi qu'à la communication transparente avec les parents.

Éléments d'analyse

1. La liaison entre le renouvellement des pratiques pédagogiques et l'état ou l'évolution du curriculum du primaire: relative indépendance ou, à l'opposé, dynamiques inséparables

L'effort de rénovation ne débute pas avec un travail de refonte du curriculum de l'école primaire, ni n'attend qu'il soit complété avant de se déployer dans les écoles en innovation. Le document d'orientation reconnaît la nécessité d'un tel travail de refonte; celui-ci fait partie de l'horizon de la rénovation, mais il n'en est ni le point de départ, ni le point d'arrivée. Si bon nombre d'experts externes sont plutôt d'avis que le retard dans l'accomplissement de ce travail curriculaire empêche la mise à l'essai sérieuse des cycles, notons que la rénovation semble postuler qu'un changement curriculaire n'a de réelle valeur et d'impact que s'il s'insère dans un cadre pédagogique conçu en fonction d'objectifs larges de formation, incorporant la lutte au redoublement et à l'échec scolaire; la définition et surtout l'activation de ce cadre dans les pratiques des enseignantes apparaissent, dans la stratégie de la rénovation genevoise, comme préalables à toute modification curriculaire. Ou si l'on préfère, c'est lorsque les pratiques pédagogiques auront commencé à évoluer, que par exemple les enseignantes auront convenu d'abolir les degrés dans leur école et qu'elles auront commencé à travailler par cycles qu'elles pourront alors sentir le besoin d'une réécriture des plans d'études en fonction des objectifs-noyaux par cycles, et participer à et s'approprier cette réécriture. Notons que dans le cadre de la rénovation genevoise, il ne s'agit pas de revoir de fond en comble le contenu des programmes de l'école primaire; il s'agit plutôt de réécrire ces programmes en fonction des cycles et selon une approche par compétences ou par objectifs-noyaux.

Procéder ainsi, c'est envisager que la distance entre le curriculum officiel et le **curriculum interprété** et pratiqué par les enseignants sera

réduite au minimum, assurant par le fait même, à terme, une plus grande efficacité à l'ensemble du système éducatif. En un sens, est ici mise de l'avant la nécessité d'une approche systémique et d'un va-et-vient constant entre des convictions et des pratiques pédagogiques actives, des didactiques centrées sur des situations d'apprentissage significatif, un curriculum (plan d'études) structuré autour d'objectifs-noyaux et de compétences disciplinaires et transversales, et une évaluation formative. Le chantier de la rénovation de l'école primaire genevoise comprend tous ces éléments, leur dynamique systémique, ainsi que leur insertion dans un établissement scolaire dont il faudra modifier en cours de route les structures et le fonctionnement, puisqu'on aura, par la rénovation, transformé le travail enseignant et son organisation.

Le curriculum apparaît donc un des éléments importants de la rénovation, mais pas son élément moteur. Les rénovateurs ont peut-être pensé qu'une trop grande importance accordée au curriculum et aux contenus de formation ne réglerait pas le problème du redoublement et de l'échec scolaire, mais qu'au contraire, elle accentuerait la pression déjà forte et ressentie comme telle par les enseignantes en faveur d'apprentissages précis et mesurés, d'une transmission du savoir plus systématique (cf. la notion d'«acharnement pédagogique»), bref une pression en faveur d'un certain produit cognitif de la scolarisation par opposition au processus et au développement de compétences plus générales ou transversales. Du point de vue des enseignantes et de leur pratique en classe, il y aurait ici risque de paralyser toute initiative pédagogique d'envergure, d'enfermer les enseignantes dans un cadre plus rigide et une pédagogie peu ouverte et peu adaptée à la diversité des élèves et des situations. Si cette lecture est juste, mettre de côté dans un premier temps le curriculum formel ou, à tout le moins, ne le considérer que comme un élément parmi d'autres, c'est, sur le plan stratégique, donner un espace de manœuvre aux enseignantes, desserrer en quelque sorte le jeu des contraintes traditionnelles associées aux contenus à transmettre et à l'évaluation certificative,

et rendre possible l'exploration de nouvelles façons de faire pédagogiques et didactiques, ce qui, au sens strict, constitue le domaine d'expertise et de professionnalité des enseignantes.

Ajoutons que le diagnostic à l'origine de la rénovation insiste sur la nécessité d'une lutte à l'échec scolaire et au redoublement dès l'école primaire; dans ce contexte, le curriculum officiel, d'entrée de jeu, n'est pas apparu comme problématique; c'est plutôt l'organisation pédagogique des conditions d'apprentissage facilitant l'appropriation par les élèves de ce curriculum – et donc le travail enseignant et les relations entre les enseignants – qui est apparu comme nécessitant une transformation.

Parmi ces conditions d'apprentissage, le cycle apparaît une piste prometteuse pour lutter efficacement contre l'échec scolaire, puisqu'il permet de gérer d'une manière plus souple le temps et l'espace d'apprentissage disponibles.

Nous ne croyons pas qu'on puisse, à ce jour, parler d'une parfaite intégration entre la rénovation de l'école primaire genevoise et l'évolution du curriculum du primaire. Si la modification du curriculum formel n'est pas apparue aux instances de pilotage du changement comme une nécessité et un prérequis de départ, cependant il apparaît de plus en plus évident que, pour que la phase d'extension ait une bonne chance de succès, il faudra convenir de l'organisation concrète des cycles d'apprentissage, en tant que temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de compétences. Or, pour y arriver, la caractérisation d'**objectifs-noyaux** par cycle semble incontournable, en tant que balises permettant de piloter la progression des élèves sur plusieurs années consécutives.

La publication récente (juin 1998) par la DEP de la deuxième version d'un document intitulé *Les objectifs-noyaux: des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves, des objectifs de fin de 6P*, se veut une contribution à cette caractérisation. Le document définitif est attendu pour juin 1999²¹.

²¹ Dans ce document, l'objectif-noyau est défini ainsi: «l'objectif-noyau est une compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentis-

La deuxième version est «résolument disciplinaire», selon l'expression de la directrice des programmes. On y présente les objectifs-noyaux des matières suivantes: français, allemand, mathématiques, expression plastique et artistique, éducation musicale, éducation physique, géographie, histoire, et sciences de la nature. La transversalité des compétences à développer ou l'interdisciplinarité des contenus ne sont pas pour autant abandonnées, mais elles semblent devoir s'appuyer sur une disciplinarité certaine.

2. La stratégie de changement: une stratégie du détour obligé et de la négociation permanente

Dans un texte récent (1997b), P. Perrenoud explicite ce qui apparaît comme les fondements de la stratégie de la rénovation de l'école primaire genevoise. Pour le Québec qui entreprend une réforme des programmes d'enseignement et qui plus globalement cherche à assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, le point de vue de Perrenoud mérite d'être entendu.

Retenons deux éléments centraux et interreliés de cette stratégie. Le premier a trait à un **détour obligé**.

Selon Perrenoud, toute réforme éducative doit être centrée sur les élèves; pour justifier ce qualificatif, elle doit avoir un double objectif: 1) «assurer une meilleure formation des élèves, en particulier de ceux qui, aujourd'hui, sortent de leur scolarité sans disposer des connaissances, des compétences, des attitudes et des outils nécessaires à la suite des études et, au-delà, à la vie dans une société complexe», et 2) «faire en sorte que leur condition d'élèves et le travail quotidien en classe contribuent à donner plus de sens et de

sage et d'une discipline donnée. Il organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence. Chaque objectif-noyau contribue également au développement de compétences transversales fondamentales. L'objectif-noyau, en tant que système d'objectifs, doit permettre de contribuer à l'élaboration de situations didactiques, au pilotage des projets interdisciplinaires et à l'évaluation des élèves dans des situations larges. La définition de l'objectif-noyau se réfère donc à des comportements observables susceptibles d'être évalués» (1998:4).

plénitude à leur vie d'enfant ou d'adolescent, hic et nunc, indépendamment des effets de formation» (1997b: 22). Tout progrès du système éducatif doit se mesurer à l'aune de ces deux objectifs.

Pour atteindre ces objectifs, il faut d'abord viser des changements de compétences, de représentations et de pratiques chez les enseignantes et les enseignants. En ce sens, il y a un détour stratégique: pour transformer la vie et l'apprentissage des élèves, il faut transformer leurs conditions d'apprentissage en milieu scolaire. Or, celles-ci sont largement sous le contrôle des pratiques professionnelles des enseignants et de l'organisation de l'école et du travail dans l'école. Il ne s'agit pas du détournement d'une réforme au profit des enseignants, mais d'un passage obligé par la modification des représentations et des pratiques enseignantes.

Perrenoud résume ainsi son raisonnement stratégique :

- pour que les élèves apprennent mieux, il faut que les enseignants travaillent différemment;
- pour que les enseignants travaillent différemment, il faut que leur formation évolue vers la pratique réflexive, que le fonctionnement des établissements favorise la coopération et l'innovation, que les programmes, les structures, les espaces, les horaires et les moyens d'enseignement et d'évaluation soient aménagés;
- pour que les élèves apprennent mieux, à terme, il faut donc transformer le système. Or, cela prend des années et passe par une action au niveau des adultes et de l'organisation» (1997b:23-24).

Une réforme contribue donc à la professionnalisation de l'enseignement et au mouvement vers des pratiques réflexives et coopératives entre enseignants; c'est la seule manière de véritablement et durablement améliorer l'apprentissage des élèves, en mobilisant les enseignants vers l'aménagement des conditions optimales et des dispositifs d'apprentissage éprouvés, tels que

suggérés par la recherche contemporaine sur les écoles efficaces, en didactique et en sciences de l'éducation²².

On l'aura compris, cette professionnalisation doit, dans son développement, s'articuler à une culture scientifique de base et de la recherche en éducation. Cette culture doit être nourrie par la formation initiale et continue des enseignants.

Le second élément de la stratégie a trait à la **négociation du changement**: s'il faut transformer les représentations et les pratiques des enseignantes et des enseignants, il importe d'opérer ces transformations avec elles et eux; il faut que les acteurs du changement, quelle que soit leur position à l'un ou l'autre palier du système éducatif ou en dehors (les parents), négocient entre eux le changement, son contenu, son processus et sa régulation. La négociation est en quelque sorte permanente, du moins sur certains éléments, l'accord sur les éléments essentiels ayant fait l'objet au départ d'une entente suffisamment solide pour enclencher la rénovation.

Ces deux éléments de la stratégie de changement – le détour obligé par les représentations et les pratiques des enseignantes et la négociation du changement entre les partenaires concernés – renvoient à deux grandes approches du changement : l'**approche culturelle**, axée sur la transformation des représentations et des valeurs, ainsi que sur le partage d'un discours commun sur le changement, et l'**approche politique** qui prend acte des positions et des intérêts divergents des acteurs et qui, par la confrontation et la négociation, contribue au changement culturel qui est tout à la fois une condition et le produit du changement. L'intérêt pour nous de la stratégie de changement de la rénovation de l'école primaire genevoise réside, pour une part importante, dans la combinaison des ces deux grandes

²² Un des experts externes n'est pas loin de formuler le même point de vue lorsqu'il écrit : «Une des dimensions de l'innovation, qui en constitue peut-être même le paradigme implicite, est de viser plus encore qu'une amélioration des performances des élèves, une transformation des habitus des maîtres, dans le sens de la coopération et de la responsabilisation. Du reste, ce paradigme de la citoyenneté en actes me paraît caractériser globalement le projet de la rénovation et correspondre au projet d'école citoyenne.»

approches du changement et de leur intégration dans un seul et même processus continu.

3. L'évaluation

Dans la troisième partie de ce rapport, nous avons accordé beaucoup d'importance à l'ensemble des instances, activités et produits d'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise. Il faut dire que sur le terrain, ces différents moments de l'évaluation n'ont pas été sans créer quelques tensions... d'où notre intérêt !

Au-delà de ces tensions, l'expérience genevoise indique l'importance d'une évaluation formative d'une réforme scolaire. À cet effet, Perrenoud propose une évaluation impliquée, formative et interactive du changement (1997:4), c'est-à-dire une évaluation qui contribue à la régulation d'un système en changement, en adoptant la posture de l'«ami-critique», acceptant la rationalité limitée des entreprises humaines de changement, et assumant la position inconfortable d'être à la fois «dedans et dehors», en connivence et en rupture avec le changement et ses acteurs²³.

Il y a ici un ingrédient essentiel d'une «intelligence collective» ou d'une «organisation apprenante». L'expérience genevoise, sans fournir toutes les réponses, explore néanmoins diverses modalités et dispositifs d'évaluation (auto et hétéro). Elle a le mérite de ne pas esquiver ce problème et de l'avoir intégré au processus même de changement, afin d'en faire un élément d'apprentissage et de guidance continus du changement.

4. La formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants

Sauf erreur, les enseignantes et enseignants du canton de Genève, disposent de neuf demi-journées de formation continue par année. Dans

le cadre de la rénovation, ils ont insisté à juste titre pour que la formation continue se situe dans le cadre des axes de la rénovation. Par ailleurs, le programme de formation initiale des maîtres de la FAPSE de l'Université de Genève est, dans ses orientations comme dans ses modalités, conforme aux orientations caractéristiques des trois axes de la rénovation. Il y a donc en cette matière une bonne articulation et une bonne synchronisation entre la rénovation et la formation. Cela d'ailleurs augure bien pour l'avenir de la rénovation, la relève enseignante étant formée dans l'esprit de celle-ci.

Les éléments les plus importants de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, dans la logique du changement pédagogique, doivent être :

- 1) le développement d'une culture scientifique de base et de recherche en éducation, fournissant aux enseignantes à la fois les grilles de lecture de leur pratique et la tournure d'esprit requise pour que celle-ci et celle de leurs collègues soient en quelque sorte objet d'une recherche-action permanente; les compétences en analyse de pratiques, la sienne comme celle de ses collègues, ainsi qu'une capacité à apprendre de sa pratique tout en la régulant de manière continue, appartiennent aussi à ce premier ensemble;
- 2) les habiletés de travail en équipe (avec ses collègues, les parents, les inspecteurs et d'autres acteurs du système éducatif).

On l'aura compris, le développement de ces habiletés, compétences et capacités est indissociable d'un processus de développement personnel et professionnel.

On ne saurait trop insister, dans le cadre de la réforme curriculaire québécoise, sur le **développement de ces compétences en analyse des pratiques et en travail coopératif**, ce qui constitue un changement fondamental de l'éthos professionnel des enseignantes et des enseignants actuels. Peut-être qu'une formation initiale de la relève enseignante résolument axée sur ces compétences rendrait possible une certaine évolution du métier en ce sens.

²³ À bien des égards, telle est la position du Conseil supérieur de l'éducation par rapport au ministère de l'Éducation, au système éducatif et ses acteurs.

Conclusion

Dans ses orientations comme dans son actualisation, la rénovation de l'école primaire genevoise peut être qualifiée de «**socio-constructiviste radicale**». Par son diagnostic de la situation et sa liaison avec les axes proposés, par sa stratégie de changement, ses diverses formes d'évaluation et ses mécanismes de régulation, elle a maintenu jusqu'à ce jour une cohérence²⁴ réelle. Le passage de la phase d'exploration à la phase suivante risque de mettre à rude épreuve cette cohérence, et fort probablement contribuera à la recomposer dans un contexte sensiblement modifié par l'entrée en scène de nouvelles équipes enseignantes, de nouvelles écoles et de nouveaux groupes de parents.

Cette rénovation rappelle les idéaux du rapport Parent pour l'école primaire. Ces idéaux, au Québec, ont quelque peu vieilli et apparaissent à plusieurs comme utopiques et défaits par la dure réalité et l'usure du temps. La Direction de l'enseignement primaire du canton de Genève nous indique que ces idéaux, toujours aussi valables aujourd'hui qu'hier, sont praticables, à certaines conditions.

Par plusieurs aspects, la rénovation de l'école primaire genevoise s'éloigne de la réforme éducative québécoise en cours. Certes, elle est aussi préoccupée que celle du Québec de la réussite éducative de tous et de la lutte à l'échec scolaire et au redoublement; son parti-pris pour l'égalité des chances est donc clair et net, tout comme son refus de l'«école à deux vitesses». Elle est aussi très proche du souci québécois pour de meilleurs apprentissages de base et des apprentissages de haut niveau plus répandus et assurés, requis par la société cognitive; l'approche par objectifs-noyaux et le souci de développement de compétences en témoignent²⁵. Cependant, elle

met l'accent sur les processus de changement pédagogique, et non pas sur les changements de programme, convaincue que ceux-ci en eux-mêmes ne sont pas porteurs de transformations profondes du curriculum effectif. Il y a là une différence importante avec la démarche québécoise.

La rénovation pédagogique de l'école primaire genevoise met aussi en place une stratégie de changement combinant une approche culturelle et une approche politique axée sur la négociation du changement entre les acteurs, approche qui prend en compte la complexité²⁶ de tout processus de changement. De plus, elle s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Au Québec, des ambiguïtés subsistent à propos de la stratégie de changement: par certains aspects, on a le sentiment que nous répétons, au nom de l'urgence d'agir, une stratégie de type *top-down*; on se demande aussi où loge le véritable pilotage de la réforme: est-ce au Ministère, à la Commission des programmes d'études, dans les commissions scolaires et chacune des écoles? La Commission des programmes d'études a-t-elle les moyens nécessaires pour réaliser ses mandats?

À tous ces titres, la rénovation de l'école primaire genevoise présente un intérêt certain pour le Québec, ne serait-ce que parce qu'elle remet en question toute stratégie trop exclusivement centrée sur les contenus des programmes au détriment de la pédagogie mise en vigueur par les enseignants.

²⁴ Que certains experts évaluateurs externes ne semblent pas tous également valoriser...

²⁵ On ne trouvera pas cependant dans la documentation genevoise un souci pour le rehaussement culturel des contenus curriculaires. Cette préoccupation semble tout à fait québécoise. Peut-être celle-ci émergera dans le canton de Genève si la rénovation aborde dans un avenir pas trop lointain les rivages du second degré.

²⁶ Le paradigme de la complexité, de l'incertitude et de la rationalité limitée est présent dans la rénovation de l'école primaire genevoise; il fonde la stratégie de changement et de pilotage; il imprègne la «culture de l'écrit» dont on a noté l'existence au début de ce rapport. Il ne faut cependant pas «abuser» de ce paradigme: il ne rend pas moins impérieuse l'obligation de faire aboutir les processus de changement et de négociation à une nouvelle forme scolaire, convenue entre les acteurs et éprouvée dans ses effets sur les élèves, le redoublement et l'échec scolaire.

Documents consultés

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Les Publications du Québec, 1991.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (SUISSE), *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*, texte d'orientation, Genève, DEP, 1994.
- ID., *Les Objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves*. Document de travail dans le cadre de la rénovation de l'école primaire genevoise, Genève, DEP, 1996.
- ID., *Les Objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves : des objectifs de fin de 6P*, 2^e version provisoire, Genève, DEP, 1998.
- ID., *La Rénovation de l'école primaire*, Genève, DEP, 1995 (Le petit bleu)
- ID., *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, DEP, 1994a.
- FULLAN, Michael, S.STIEGELBAUER, *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers' College Press, 1991.
- GATHER THURLER, Monica, «Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation», *Éducation et recherche*, vol. 15, n° 2, 1993.
- ID., « Chronique d'une extension annoncée », *Journal de l'enseignement primaire*, Genève, 1997.
- ID., *Dissidence et discordance : lorsqu'une équipe avertie en vaut deux*, Genève, 1995.
- ID., « Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques », Texte d'une conférence au Symposium de recherches de la SSRE sur le programme national n° 33, « L'efficience de nos systèmes de formation », session 4 sur la dynamique du changement, les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel, 9-10 janvier 1992.
- ID., *Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode, rénovation : bilan de l'an 1*. Document à l'intention du groupe de pilotage, Genève, 1996.
- ID., « Qui a peur des cycles? » Intervention dans le cadre du «trois regards» organisé par AGATHA, Genève, 1998a.
- ID., « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement : premières expériences et perspectives », *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, IUFM de Versailles et INRP (à paraître)
- GRI, *Les Écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités*. Lecture comparative des rapports d'activité de juin 1997 à l'intention du Groupe de pilotage de la rénovation, Genève, 1998.
- ID., *Outil d'auto-évaluation développé à l'intention des écoles en innovation et de réflexion*. Journée du 30 avril 1998 : auto-évaluation, démarche et méthodes, Genève, Maison Chauvet-Lullin, 1998a.
- GRI/GIP, *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, Genève, 1997.
- GROUPE D'EXPERTS EXTERNES DE LA RÉNOVATION (GENÈVE, SUISSE), *Rapports d'expertise*, Genève, printemps et automne 1997.
- GROUPE INTER-PROJETS (GENÈVE, SUISSE), *Rapports d'activités des écoles en innovation*, Genève, 1997.
- ID., *Transmettre une évaluation plus qualitative aux familles*. Document de synthèse du travail de la commission, à l'intention d'écoles souhaitant bénéficier d'une franchise dans le do-

- maine de la transmission de l'évaluation, Genève, 1997a.
- ID., et GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION, *Actes de la rencontre entre le Groupe inter-projets et le Groupe de pilotage à propos du dossier 1 : mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, Genève, Maison Chauvert-Lullin, 1997.
- GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION (GENÈVE, SUISSE), *Quinze projets : diversité et cohérence : projets de quinze écoles en innovation*, Genève, Direction de l'enseignement primaire, 1996.
- ID., *Vers des cycles d'apprentissage?* Document de travail à l'intention des écoles en innovation et en réflexion, Genève, Direction de l'enseignement primaire, 1998.
- HARAMEIN, Ali, Philippe PERRENOUD, «Rapsodie, une recherche-action (1979) : du projet à l'acteur collectif», *Revue européenne des sciences sociales*, n° 59, 1981, p. 175-231.
- ID., Walo HUTMACHER, Philippe PERRENOUD, «Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions», *Revue des sciences de l'éducation*, n° 2, 1979, p. 227-270.
- HUTMACHER, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'Instruction publique, Service de la recherche sociologique, 1993 (Cahier n° 36)
- MEIRIEU, Philippe, «Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros!». Texte de la conférence en prélude au Forum de l'enseignement primaire, Genève, 22 novembre 1994. Reproduit dans *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, 1994.
- PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à coordonner un projet par la pratique, est-ce suffisant?*, version provisoire, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998b.
- ID., *Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires : la régulation des interdépendances entre enseignants*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998a.
- ID., «Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 2, 1997b, p. 53-98.
- ID., « Le mieux est l'ennemi du bien : les parents face aux difficultés scolaires de leur enfant : que faire? » Association de parents d'élèves, CAYLA, jardins du Rhône, bulletin n° 4, 1997a.
- ID., « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs ». Texte d'une intervention au colloque «Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement», Service de la recherche en éducation, 19-20 février 1998.
- ID., «Questions pour une rénovation», *Vers le changement ... espoirs et craintes ... : actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, 1994.
- ID., «Réformes scolaires et rénovations de la formation des enseignants : une introuvable synchronisation», *Les réformes en éducation, leur impact sur l'école et la formation des maîtres*, Bruxelles, De Boeck, (à paraître). (Ouvrage issu d'un symposium du Réseau international de recherche en éducation et formation, Université de Montréal, 25-26 septembre 1996)
- Pilote-info, nouvelles du groupe de pilotage de la rénovation*, Genève, Enseignement primaire, 1998.
- Le Pli (pluralisme et innovation) : bulletin de liaison des écoles en rénovation*, Genève.
- UNIVERSITÉ DE GENÈVE, FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, SECTION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, *Licence en sciences de l'éducation, mention «enseignement», visite guidée 1996-1997*, Genève, La Faculté, 1997.

ANNEXE 1

Les neuf thèses mises de l'avant afin d'ordonner le débat sur la gestion de la progression des élèves sur plusieurs années

Thèse n° 1 : représentations

La gestion de la progression des élèves dépend largement des représentations des enseignants quant à leur rôle et leur responsabilité dans la réussite de chacun.

Thèse n° 2 : réussite pour tous les élèves

La gestion optimale de la progression passe par la conviction préalable que chaque élève est capable d'atteindre les objectifs minimaux fixés, à condition d'individualiser son parcours.

Thèse n° 3 : temps et rythme d'apprentissage

La progression des élèves se gère dans le cadre d'un cycle d'apprentissage dans lequel les élèves passent en principe le même nombre d'années pour atteindre des objectifs d'apprentissage incontournables.

Thèse n° 4 : organisation scolaire

Une progression satisfaisante des élèves dans leurs apprentissages passe par la remise en question de l'organisation scolaire actuelle, du découpage de la scolarité par degrés, des échéances et programmes annuels.

Thèse n° 5 : regroupements d'élèves

Une gestion optimale de la progression des élèves dans leurs apprentissages exige la mise en œuvre de plusieurs formes de regroupement de travail.

Thèse n° 6 : savoirs et sens

Une gestion satisfaisante de la progression des élèves passe par une remise en question des modes d'enseignement et d'apprentissage afin d'accroître le sens des savoirs et du travail scolaire pour l'élève.

Thèse n° 7 : évaluation

La gestion de la progression des élèves implique un réaménagement des pratiques évaluatives, afin de pouvoir rendre visible et réguler le parcours individuel de chaque élève.

Thèse n° 8 : responsabilité collective

La gestion de la progression des élèves exige que l'équipe enseignante assume collectivement la responsabilité de toute décision relative aux parcours des élèves, en concertation avec l'ensemble des partenaires internes et externes à l'école.

Thèse n° 9 : formation

La gestion optimale de la progression des élèves implique, tant au niveau individuel que collectif, l'acquisition par les enseignants de nouvelles compétences, dans le cadre d'un plan progressif de réflexion et de formation.

Tiré de : *Mieux gérer la progression des élèves sur plusieurs années*, GRI, en collaboration avec le GIP, Genève, 1997.

ANNEXE 2

Auto-évaluation de la rénovation par les enseignantes des écoles en innovation, année 1996-1997

Afin de rendre plus concrète la présentation de la rénovation de l'école primaire genevoise, nous prenons la peine d'établir une liste des principales réalisations de 1996-1997, à partir notamment des moyens mis en place et des indicateurs de réussite, et une liste des difficultés mentionnées par les enseignants dans le cadre de ces auto-évaluations; ce qui suit reste proche de l'expression des enseignantes.

Principales réalisations, nommées par les enseignantes

- les **parents** s'impliquent positivement dans l'école, débat ouvert, constructif;
- le **travail en équipe d'enseignantes** progresse; une culture commune se développe;
- dans une école, un dossier d'élève à partir du concept objectif-noyau en français a été élaboré et utilisé une première fois;
- à travers les **conseils de classe et d'école**, les élèves s'expriment et se responsabilisent; meilleure convivialité et solidarité; élaboration d'un règlement d'école et de sanctions; travail sur une «charte»;
- à travers le cahier de réussite, la feuille d'évaluation ou d'auto-évaluation pour le dossier de l'élève, évolution **vers une évaluation plus formative**²⁷, les notes ayant été supprimées par franchise; progression dans l'évaluation et dans la transmission de celle-ci aux parents; portfolio, transparence avec les parents, passeport d'objectifs;

- à travers l'approfondissement en équipe des divers genres textuels, dans le cadre d'une formation continue avec le service de français (DEP), il s'en est suivi une culture commune et une cohérence dans les méthodes d'enseignement du français;
- mise sur pied d'un conseil des maîtres : le partage des difficultés rencontrées chez les enfants enrichit l'équipe qui se voit poussée à analyser des situations et à trouver des solutions utiles à tout le monde. Différents regards sur les élèves permettent d'affiner leur évaluation, d'adopter l'attitude la plus adéquate, de trouver des solutions d'aide pertinentes;
- pour assurer un meilleur suivi des élèves et créer un espace de parole plus restreint que l'équipe-école, mise sur pied de filières (ou des modules) favorisant les échanges sur les pratiques des enseignantes et leur analyse en sous-groupe;
- la différenciation par des contrats sur plusieurs semaines, le plan de travail, le travail individuel et l'appui (de la GNT); dès les premières années de scolarité, les enfants sont amenés à effectuer un travail seuls, en utilisant une marche à suivre précise, en ayant à leur disposition les consignes, le matériel, les camarades, l'enseignante. La différenciation s'effectue au niveau du temps laissé à l'enfant pour effectuer l'activité, de l'aide proposée, des finitions de l'activité, et des moyens utilisés. Il est difficile de se faire une idée précise des progrès réalisés. Par contre, on peut faire une observation générale au sujet de l'attitude des enfants face à leurs difficultés et face à leur travail : dans la plupart des cas, ils se sont montrés très coopérants, ils ont eu la volonté d'améliorer leurs performances et n'ont pas fléchi dans leur motivation tout au long de l'année;
- divers types de décloisonnement : généraux, par secteurs, tutorat, compagnonnage; groupes de besoins, de niveau;

²⁷ À l'automne 1995, cinq écoles en innovation ont demandé et obtenu une «franchise» en matière d'évaluation; à la rentrée 1996, trois nouvelles écoles ont fait de même; ensemble, elles ont pu ainsi remplacer le livret scolaire et la note par un bulletin plus qualitatif. Le GIP a mis sur pied une commission franchise du livret scolaire, qui a produit un document de synthèse à l'intention des écoles souhaitant bénéficier d'une franchise dans le domaine de la transmission de l'évaluation. Ce document s'intitule *Transmettre une évaluation plus qualitative aux parents* (1997). Il distingue l'évaluation certificative (à visée promotionnelle et à visée informative) et l'évaluation formative (à visée régulatrice), propose des modifications au livret scolaire, des recommandations au sujet des entretiens individuels ou regroupés avec les parents, et des pistes pour la construction d'un recueil d'évaluation et du portfolio de l'élève.

- regroupement interclasses d'élèves du même âge autour d'activités de production de texte et en environnement;
- appui «à la carte»;
- exploration d'un passeport-ateliers et diverses formes d'auto-évaluation des élèves;
- classe double et triple-degrés;
- ateliers multiâges ou décloisonnés; ateliers avec pédagogie de la coopération; ateliers axés sur l'interculturalisme;
- des projets renforçant l'appartenance à l'école : journal, chorale, spectacle d'école;
- élagage et simplification des parcours par objectif;
- création de situations larges et décloisonnements en mathématiques;
- échanges sur les pratiques : études de cas d'élèves en difficulté, discussion sur le redoublement;
- réflexion sur le rôle du GNT;
- réflexion et harmonisation des attentes entre degrés ou cycles;
- accueil de nombreuses stagiaires de l'université, contribuant à faire avancer la réflexion;
- activité de formation continue sur la violence dans l'école et le non-respect, avec les adultes intervenant dans l'école présents (enseignants, parents, infirmière, etc);
- **interview**²⁸ entre enseignants afin de partager les pratiques de chacun et suivre les

élèves en difficulté au moyen d'un autre regard que celui du titulaire, en situation;

- meilleure connaissance des représentations des unes et des autres d'un enfant en grande difficulté, construction de références communes et coresponsabilité de l'équipe.

Principales difficultés identifiées par les enseignantes

- les **tensions relationnelles** liées au travail en équipe, mais aussi l'adhésion au projet et aux options pédagogiques choisies;
- le climat a connu des vagues successives de satisfaction et parfois de découragement;
- le sentiment, à certains moments, d'être submergée;
- **la gestion du temps**, le temps que chaque enseignante est prête à investir dans le projet, celui destiné au travail d'équipe; la fréquence des séances de travail en commun et leur efficacité;
- une certaine **déstabilisation** due aux changements intervenus dans les pratiques;
- un **doute** sur la solidité des apprentissages chez les élèves;
- l'incertitude par rapport à la suppression des notes;
- doute sur l'élargissement du projet et la généralisation de l'innovation;
- la «fatigue» due à l'organisation et la gestion de l'équipe, la redéfinition des rôles de chacun, une perte de confiance en ses capacités due en partie à la rénovation (rendre compte, donc se remettre en question, accumulation de doutes, d'incertitudes sur ses compétences, une insécurité qui prend de l'énergie);
- «les enseignants, qui consacrent beaucoup de temps et d'énergie à la rénovation dans le cadre professionnel, tiennent à ce que celle-ci n'envahisse pas leur vie privée!»;

²⁸ Il s'agit, de la part d'une enseignante, de l'ouverture de sa classe à une collègue et donc de l'accès donné à sa pratique, ainsi rendue «publique». La réciprocité est ici une condition importante. L'interview implique l'acceptation du regard de ses collègues, de se laisser observer pour mieux se décentrer, comprendre et communiquer, voire développer un sens critique et se remettre en cause. Elle permet aussi de développer un langage commun, en prise sur les réalités concrètes de la classe et les comportements et difficultés des élèves. Elle est en somme un outil d'analyse des pratiques.

Dans le cadre de la rénovation, l'interview peut être lancée par la coordinatrice de projet ou laissée à la discrétion d'enseignantes volontaires.

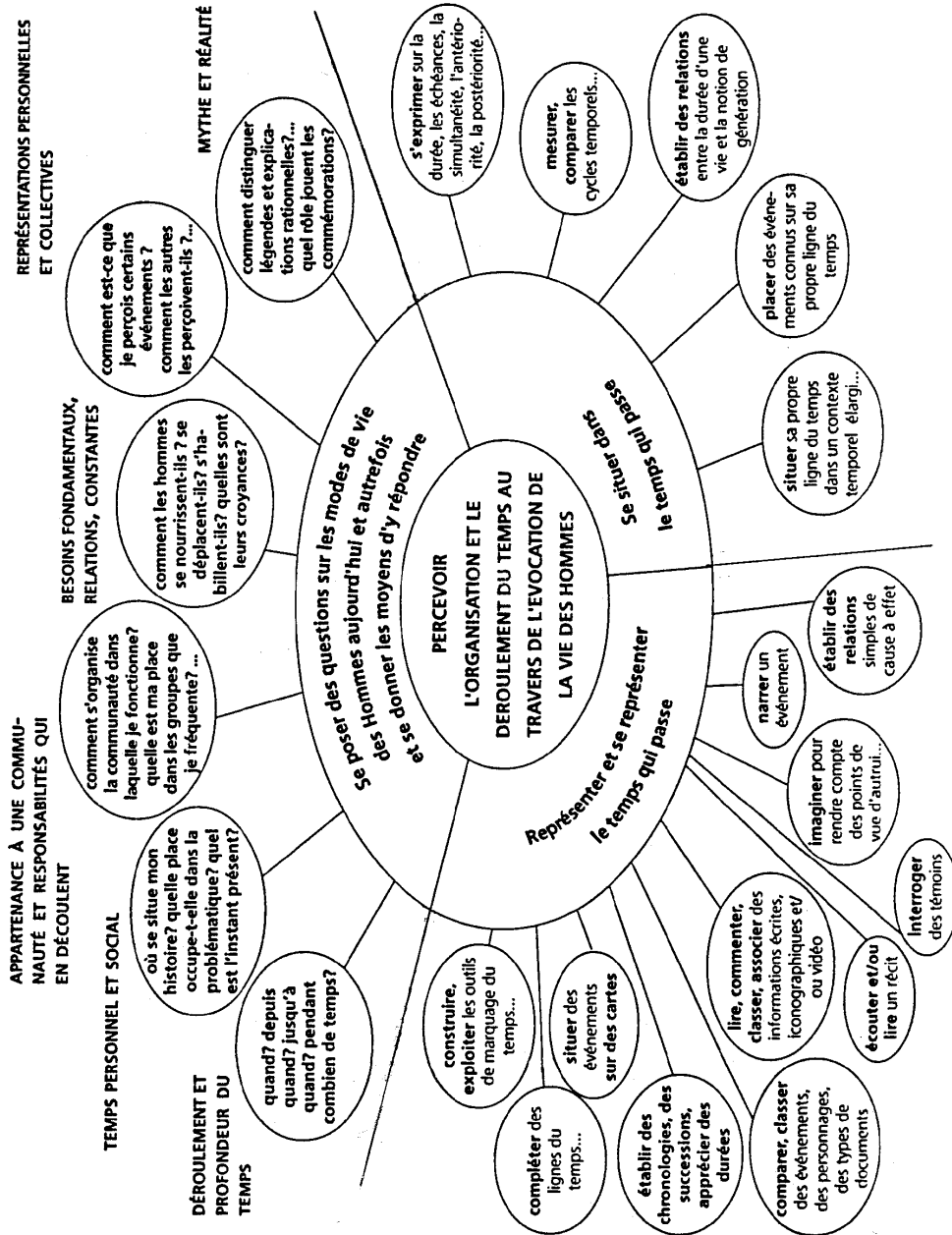
Soulignons que les experts externes ont recommandé que les enseignants chevronnés qui œuvrent au sein du

GRI participent à l'interview et à l'analyse des pratiques, et qu'ils soient ainsi plus présents dans les classes.

-
- «dans l'école, des enseignants ont de très grandes exigences, de vastes objectifs, c'est pourquoi on a parfois le sentiment que ce que l'on fait, ce n'est jamais assez; l'impression aussi d'avoir travaillé dans tous les sens, vu le nombre de dossiers traités en même temps»;
 - le **sentiment de ne pas être à la hauteur** face aux ambitions de la rénovation;
 - un malaise entre ceux qui tirent le projet en avant et qui se sentent freinés, et ceux qui se sentent bousculés et qui souhaiteraient lever le pied . Sentiment que les prises de responsabilité sont très inégales et qu'il n'y a pas de véritable responsabilité collective;
 - la gestion des **élèves en difficulté** suite à la suppression du redoublement; l'élaboration et la gestion de situations-problèmes intégrant tous les élèves; la gestion de l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe comprenant le travail avec des élèves en grande difficulté, le développement de la coopération entre élèves;
 - être une école en innovation, c'est être **sous les feux de la rampe** de l'institution de manière continue... une impression de plus en plus forte que le «rendre compte» de ce que l'on fait se mue peu à peu en un système de contrôle extrêmement serré... Ces contraintes en partie légitimes soumettent les enseignants à une sorte de tension continue. La rénovation a besoin d'esprit d'ouverture, de recherche libre dans des directions aussi variées que possible. C'est la restitution de ces recherches et ce qu'on en fait après qui est capital. La tendance actuelle va à l'encontre de cette tendance... Il est à craindre que, si ces pressions persistent, naisse une lassitude du corps enseignant.

ANNEXE 3

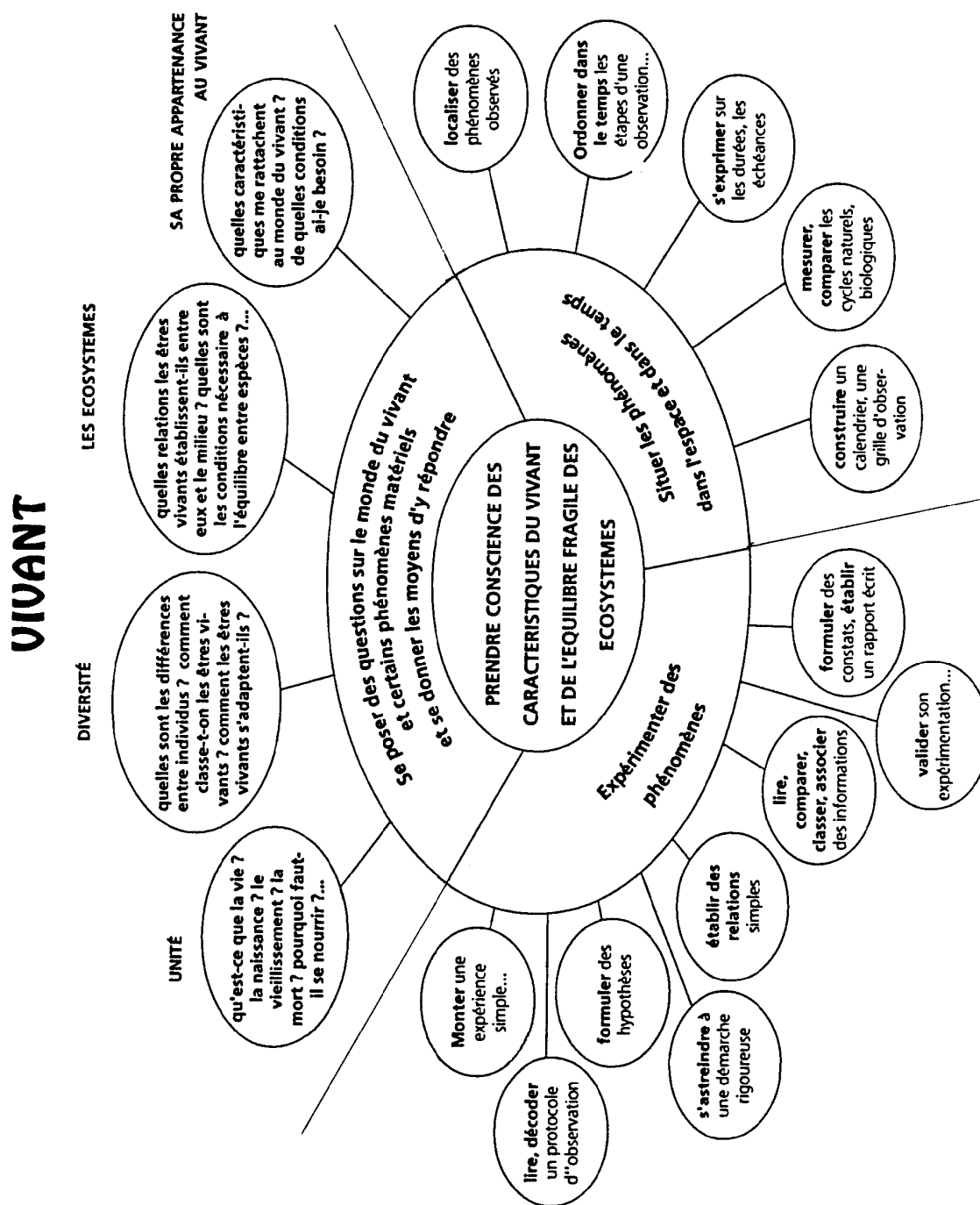
Exemples d'objectifs-noyaux en usage dans l'enseignement primaire du canton de Genève L'objectif-noyau et ses composantes



HISTOIRE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 63)

L'objectif-noyau et ses composantes

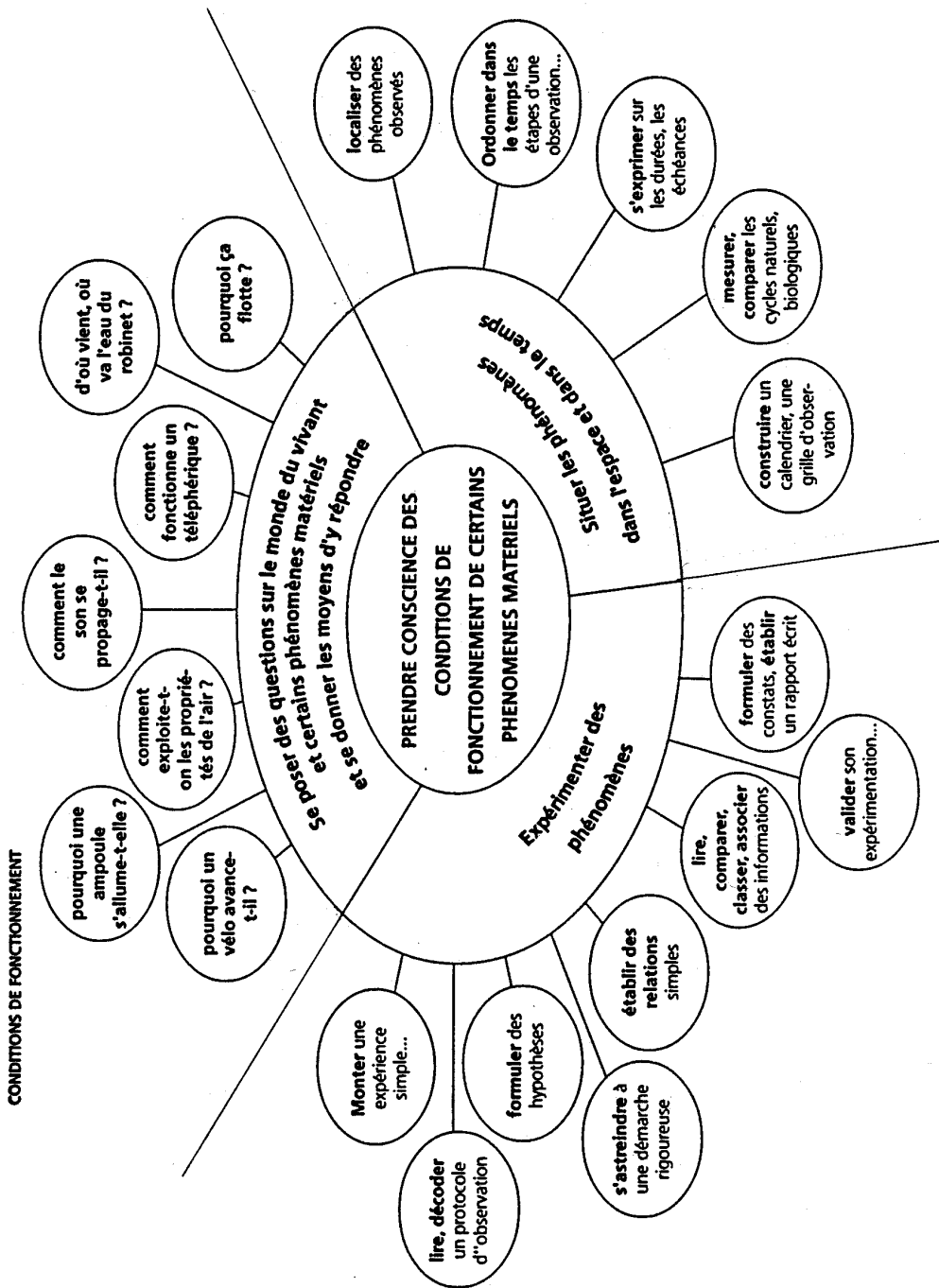


SCIENCES DE LA NATURE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 73)

L'objectif-noyau et ses composantes

NON-VIVANT



SCIENCES DE LA NATURE

(Source : Les objectifs-noyaux : des repères pour mieux maîtriser la progression des élèves; des objectifs de 6^e primaire, Direction de l'enseignement primaire, Genève, juin 1998. Deuxième version provisoire, p. 74)