

Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire

Bernard FAVRE
Jean-Marc JAEGGI
Françoise OSIEK


**Avec la collaboration de
Sylvain Dionnet et Michèle Germond**


Décembre 2003

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Bernard FAVRE
Tél. (+41) 022 327 70 47
bernard.favre@etat.ge.ch

Jean-Marc JAEGGI
Tél. (+41) 022 327 70 54
jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch

Françoise OSIEK
Tél. (+41) 022 327 70 49
francoise.osiek@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

AVANT-PROPOS

La démarche de projet a été adoptée par la Direction de l'enseignement primaire genevois pour assurer l'extension de la rénovation. Elle se traduit par l'obligation faite aux écoles de rédiger soit, dans un premier temps, un plan de travail, soit un projet d'école. Ce rapport de recherche propose une analyse détaillée des textes élaborés par les écoles.

Plans de travail et projets sont traversés de multiples tensions que nous tentons de mettre en lumière :

- ◇ Ces textes répondent à une demande de l'institution et doivent faire la preuve de la *conformité* du projet d'école au cadre général de la rénovation, afin de maintenir l'unité et la cohérence du système d'enseignement ; mais, dans le même temps, la *démarche* de projet doit exprimer la *créativité* des enseignants de l'école et leur capacité à traduire au niveau local, de façon chaque fois originale, les objectifs généraux de l'enseignement.
- ◇ Seconde tension importante : celle qui s'instaure entre, d'une part, la mobilisation des enseignants dans un travail *collectif* qui rend possible la gestion collégiale de la progression des élèves et, d'autre part, leur action *individuelle* auprès des élèves dans la gestion des apprentissages au jour le jour. Les projets d'école, qui définissent prioritairement le travail de l'équipe, *explicitent* peu les effets attendus et observés de cette coopération sur le développement des compétences professionnelles et relationnelles de chacun et donc son impact, direct ou indirect, sur la qualité et l'efficacité des apprentissages des élèves.
- ◇ Enfin, troisième source de tension, les objectifs d'ordre *cognitif*, qui sont souvent privilégiés dans les attentes explicites à l'égard de l'école, ne sauraient être efficacement atteints sans que, dans le même temps, les élèves n'acquière, dans le cadre d'une communauté éducative plurielle, les *compétences sociales* propres à les préparer à vivre dans une société complexe. Cette tension n'est nullement nouvelle mais elle prend une force particulière dans une société d'individus qui tend à effacer l'enracinement de la personne dans une communauté.

L'analyse que nous proposons souligne les efforts considérables de nombreuses équipes d'enseignants pour gérer ces tensions et répondre aux exigences de la rénovation. Toutefois, *celle-ci ne déploiera tous ses effets qu'à long terme*, compte tenu des compétences à construire ou à développer à tous niveaux et compte tenu aussi des responsabilités nouvelles assignées aux écoles pour adapter leur action aux élèves qu'elles accueillent. Il reste à clarifier certains messages, à développer les apports de la formation continue et surtout à approfondir la *démarche* même de projet que masquent ou travestissent parfois les *textes* analysés. Plus cette démarche s'écartera des chemins tout tracés ou convenus en se fondant sur une connaissance de plus en plus fine et réfléchie de la réalité locale, plus elle sera efficace et plus s'affermira le sentiment de responsabilité des équipes pour la réussite de tous les élèves. Ainsi seront exploitées dans toute leur richesse et leur diversité les ressources personnelles et collectives, les pistes de réflexion et les pratiques innovantes dont les plans de travail et les projets analysés manifestent très clairement l'émergence.

TABLE DES MATIERES

INDEX DES TABLEAUX	6
PRÉSENTATION	9
1. Quelques caractéristiques de la rénovation genevoise.....	10
2. Le projet d'école dans l'enseignement primaire genevois.....	11
3. Cadre d'analyse	13
4. Une première approche : l'analyse des plans de travail et des projets d'école.....	14
5. Les limites de notre travail	15
6. Plan de l'analyse.....	17
CHAPITRE 1. LES PLANS DE TRAVAIL : PREMIERE ETAPE VERS LES PROJETS D'ECOLE... 19	
1. La diversité des plans de travail.....	21
2. Description du contenu des rubriques.....	23
2.1 <i>Les personnes concernées</i>	23
2.2 <i>Les stratégies pédagogiques</i>	25
2.3 <i>Les pratiques d'évaluation</i>	30
2.4 <i>Les modalités du suivi collégial</i>	31
2.5 <i>La formation continue</i>	33
2.6 <i>Les relations familles/école</i>	34
3. La cohérence interne des plans de travail : vers une typologie	37
3.1 <i>Les écoles « en route »</i>	37
3.2 <i>Les écoles « en attente »</i>	38
3.3 <i>Les écoles « sur le départ »</i>	39
3.4 <i>Deux exemples</i>	39
Conclusion : du plan de travail au projet d'école	41
<i>Le plan de travail, premier pas vers le projet ?</i>	42
<i>Quelques éléments d'analyse du canevas proposé</i>	42
<i>En résumé, ce que l'on peut dire des plans de travail</i>	44
CHAPITRE 2. LES PROJETS D'ECOLE : ADAPTATION AUX CONDITIONS LOCALES DES OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT	47
1. L'analyse de l'expérience acquise	47
2. La prise en compte du contexte local	48
3. Contexte local, objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques.....	49
3.1 <i>Des liens très explicites</i>	49
3.2 <i>Des liens juste ébauchés</i>	50
3.3 <i>Absence de liens</i>	51
3.4 <i>Des liens qui restent implicites</i>	51

4. Les relations avec les parents	52
5. L'autonomie des écoles et le rapport au contexte local	53
En résumé.....	54
CHAPITRE 3. OBJECTIFS PRIORITAIRES ET STRATEGIES PEDAGOGIQUES DANS LES PROJETS D'ECOLE.....	55
1. Les objectifs prioritaires définis par les équipes.....	56
1.1 <i>Nombre et types d'objectifs prioritaires.....</i>	56
1.2 <i>Planification des objectifs dans le temps.....</i>	59
1.3 <i>Centration des objectifs et comparaison entre types d'écoles</i>	60
2. Les stratégies pédagogiques privilégiées.....	62
2.1 <i>Stratégies générales</i>	63
2.2 <i>Stratégies particulières.....</i>	68
3. Quelques éléments de synthèse	71
CHAPITRE 4. DES INTENTIONS A L'ACTION	73
1. Le travail d'opérationnalisation des objectifs.....	73
1.1 <i>Le discours des intentions</i>	74
1.2 <i>L'importance des objectifs organisationnels.....</i>	75
1.3 <i>Objectifs, moyens, indicateurs de réussite</i>	76
2. Planifier à long terme : est-ce réaliste ?.....	83
CHAPITRE 5. LE SUIVI COLLEGIAL	85
1. La demande de l'institution	85
2. Le suivi collégial dans les projets des écoles.....	87
2.1 <i>Remarques générales</i>	88
2.2 <i>Méthodologie et plan d'analyse</i>	89
2.3 <i>La phase de prise d'information</i>	90
2.4 <i>La phase de prise de décision.....</i>	97
2.5 <i>La phase d'application des mesures.....</i>	99
2.6 <i>Modes d'évaluation du suivi.....</i>	100
2.7 <i>Suivi collégial : vers quelle représentation allons-nous ?</i>	101
CONCLUSION.....	103
1. De la démarche de projet au projet écrit.....	104
1.1 <i>Identification et élaboration des problèmes au plan local.....</i>	104
1.2 <i>L'inventaire des ressources et des contraintes.....</i>	106
1.3 <i>Les actions à entreprendre</i>	106
2. Quelles compétences pour concevoir et gérer un projet d'école ?.....	107
3. Questions en suspens.....	108
4. Une démarche exigeante.....	109
BIBLIOGRAPHIE	111
ANNEXE : DÉMARCHE DE PROJET ET CANEVAS DU PROJET D'ÉCOLE	I

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Cycles et nombre de classes concernés par les divers plans de travail	p. 22
Tableau 2 : Objectifs prioritaires : questions et traitement des réponses	p. 56
Tableau 3 : Objectifs prioritaires et intentions générales	p. 58
Tableau 4 : Types de projets par niveau de planification des objectifs prioritaires	p. 59
Tableau 5 : Niveau de planification des objectifs prioritaires par types d'écoles	p. 60
Tableau 6 : Objectifs par type de centration	p. 61
Tableau 7 : Types de centration des objectifs selon le type d'écoles	p. 61
Tableau 8 : Types de stratégies ou actions pédagogiques	p. 64
Tableau 9 : Stratégies centrées sur les enseignants	p. 64
Tableau 10 : Stratégies centrées sur les élèves	p. 66
Tableau 11 : Dispositifs de différenciations par thèmes ou disciplines	p. 66
Tableau 12 : Stratégies visant des compétences larges	p. 67
Tableau 13 : Dispositifs destinés aux élèves en difficulté	p. 69
Tableau 14 : Tâches attribuées aux GNT	p. 70
Tableau 15 : Modes d'évaluation adoptés	p. 70
Tableau 16 : Dispositifs visant les compétences sociales	p. 71
Tableau 17 : Exemples d'objectifs empruntés à différents projets	p. 78

Remerciements

Nous remercions tout particulièrement la Direction de l'enseignement primaire et ses services qui ont mis à notre disposition l'ensemble des plans de travail et des projets d'école, ainsi que les bilans de l'année scolaire 2001-2002. Une première rédaction de certains chapitres a fait l'objet d'échanges nombreux et éclairants avec la Direction de l'enseignement primaire, avec les inspecteurs et avec les membres du Groupe d'accompagnement.

Nous remercions surtout les équipes d'enseignants qui ont rédigé les textes que nous analysons. Les aléas de l'information et de la communication sur notre projet de recherche ne nous ont pas permis de les impliquer d'emblée dans notre travail. Mais nous sommes bien conscients que notre travail doit tout au leur.

Tous nos remerciements aussi à Michèle Germond qui a contribué avec tout son enthousiasme à notre réflexion ainsi qu'à la rédaction du rapport.

Enfin, ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien, les apports théoriques particulièrement stimulants et le travail de relecture et de correction de Sylvain Dionnet, coordinateur du Groupe de recherche sur le suivi de la Rénovation de l'enseignement primaire.

PRÉSENTATION

La rénovation de l'enseignement primaire genevois s'inscrit dans un courant de transformations qui affectent le système éducatif de nombreux pays développés : l'enseignement obligatoire doit permettre à *tous* les élèves d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur permettront de vivre dans des sociétés de plus en plus complexes dans lesquelles l'exigence de démocratie implique de la part de tous des compétences de haut niveau (information, communication, argumentation, etc.). La même exigence se pose en ce qui concerne l'insertion professionnelle : la sortie du système scolaire sans qualification professionnelle entraîne un risque de précarisation, de chômage et d'exclusion de plus en plus grand dans la mesure même où le développement économique en appelle à des compétences nouvelles de la part de tous, et non plus seulement d'une élite. Bref, pour faire face aux problèmes sociaux, culturels, politiques et économiques entraînés par l'évolution de nos sociétés à tous les niveaux, on en appelle à une formation de plus grande qualité *pour tous*. Cette exigence de qualité peut être considérée comme la face positive et la traduction « moderniste » de ce qu'on appelait traditionnellement la lutte contre l'échec scolaire, considérée par le texte d'orientation de la rénovation publié en 1994¹ comme le fondement même de la réforme proposée.

Pour atteindre cette finalité commune à la majorité des systèmes d'enseignement occidentaux, les *moyens* proposés ne sont pas propres non plus au système d'enseignement genevois :

- Les instances administratives et de direction tendent à déléguer au niveau des écoles les tâches d'organisation et de décision en matière d'apprentissages, d'évaluation de l'enseignement et des enseignants, de relations avec les familles.
- Dans la progression des élèves vers les objectifs communs à tous, les écoles et les enseignants sont invités à prendre en compte et à intégrer les conditions locales et les caractéristiques individuelles des élèves ; la norme d'égalité de tous les élèves devant les programmes et les modes de certification des acquis doit être contrebalancée par la norme d'équité qui impose de prendre en compte la variabilité des individus et des situations, notamment en ce qui concerne les moyens à mettre en œuvre.
- La culture scolaire est réinterprétée, dans la mesure où l'accumulation de savoirs disciplinaires ne paraît plus suffire à la maîtrise des compétences plus larges qui leur donnent sens ; en outre l'acquisition de ces savoirs, qui implique l'entrée dans le monde de l'écrit, n'est possible que si les élèves partagent des compétences d'ordre socio-affectif qui leur permettent d'adopter une position réflexive et distanciée à laquelle la culture familiale, en particulier dans les milieux populaires, ne les a pas préparés ou qui, dans d'autres cas, se trouve mise en question par la culture audiovisuelle ou les modèles de la consommation, qui misent sur l'impression ou la satisfaction immédiate.

¹ Direction de l'enseignement primaire, 1994. Voir aussi les Actes du forum de l'enseignement primaire du 6 octobre 1993.

1. Quelques caractéristiques de la rénovation genevoise

La rénovation de l'enseignement primaire genevois reprend ces problématiques en introduisant des cycles d'apprentissage de quatre ans dont les implications sont complexes :

- Apprendre en cycles implique que la progression des élèves soit gérée par une équipe d'enseignants qui tentent d'introduire la plus grande cohérence entre leurs diverses interventions dans chaque groupe classe ou dans d'autres groupes constitués pour faciliter certains apprentissages spécifiques.
- Cette exigence de cohérence a elle-même ses racines dans le constat de la très grande diversité des pratiques des enseignants, selon le moment de leur formation, leur connaissance des apports des sciences de l'éducation, leur degré d'adhésion aux courants pédagogiques innovateurs, ou encore la formation continue qu'ils ont reçue. De nombreux facteurs sont intervenus pour contribuer non seulement à la diversification mais aussi à un certain éclatement des approches pédagogiques, qui met en cause la cohérence de la progression des élèves : évolution rapide, au cours des trente dernières années, des programmes et des méthodologies, influence grandissante en de nombreux domaines (notamment l'évaluation ou l'analyse des causes de l'échec scolaire) des apports des sciences de l'éducation, perte de crédibilité et d'efficacité de l'évaluation traditionnelle des enseignants, coexistence parmi les enseignants et au sein même de la population de modèles concurrents et contradictoires de la « bonne école », perte d'emprise des messages institutionnels et, par suite, crise de la loyauté vis-à-vis des instances de direction. Cette diversité de pratiques coexiste souvent dans la même école et ce sont généralement les élèves moyens et faibles qui en souffrent le plus directement, puisqu'elle prive leur parcours scolaire de toute véritable cohérence.
- A cette diversité s'ajoute le relatif échec ou plutôt l'insuffisance des formes d'aide aux élèves en difficulté privilégiées dans l'enseignement primaire genevois (Hutmacher, 1993), ainsi que la difficulté de mobiliser autour des apprentissages les familles migrantes et/ou de milieu populaire, alors que cette mobilisation paraît déterminante pour la réussite scolaire (Chauveau, 2000, Jaeggi & Osiek, 2003).
- L'obligation d'élaborer des projets d'école, à Genève comme dans d'autres systèmes d'enseignement, répond à cette nécessité de reconstruire une cohérence à partir de l'identification des problèmes tels qu'ils se posent au niveau local, en fonction des élèves accueillis, des enseignants présents, des ressources disponibles, l'hypothèse étant que le rassemblement des enseignants sur les problèmes concrets posés par les apprentissages des élèves dans chaque école particulière constitue un moyen plus efficace et plus réaliste de repérer et de porter remède aux échecs que l'imposition d'un modèle unique. Nous avons tenté dans un précédent document de travail de cerner plus précisément ce concept de « projet d'école » (Osiek, 2002).

Tels nous semblent être les éléments centraux du projet de rénovation de l'enseignement primaire à la lecture des multiples textes diffusés par le groupe de pilotage de la phase d'exploration de la rénovation, par les experts chargés de l'évaluation externe de cette phase d'exploration, puis par la Direction de l'enseignement primaire notamment au moment de la définition de la phase d'extension de la rénovation.

2. Le projet d'école dans l'enseignement primaire genevois

Le projet d'école n'est pas une totale nouveauté dans l'enseignement genevois. La fin des années 1980 voit s'y développer, à l'instigation de la Société pédagogique genevoise (SPG) et du Groupe genevois de l'école nouvelle (GGEN), des équipes pédagogiques qui, pour être reconnues par la Direction de l'enseignement primaire, doivent présenter un projet pédagogique qui justifie que leur soit adjoint un enseignant complémentaire. Mais l'idée d'équipe pédagogique était alors première et se trouvait liée à la constitution de l'école comme communauté éducative, dans la ligne de ce que Derouet et d'autres définissent comme une logique « domestique » (l'école constitue une sorte de grande famille ou du moins le modèle de l'autorité pédagogique est celui des parents, qui traite leurs enfants avec équité, en fonction de leurs besoins). Cette logique s'opposait alors principalement à une logique de type « civique » qui traite les élèves de façon égale et les évalue en fonction de leurs capacités et de leurs mérites.

C'est donc le souci d'une plus grande équité et pas seulement d'une égalité formelle qui a présidé à la création des équipes pédagogiques. Ces équipes entretenaient souvent un rapport critique à l'école traditionnelle. Il s'agissait davantage de projets contestataires que de projets attestataires, pour reprendre la terminologie de Boutinet (1993, p. 31-32). Les enseignants concevaient leur métier comme une critique en acte de l'individualisme traditionnel des enseignants et visaient à promouvoir une société plus participative et moins bureaucratique et technocratique². Toutes les équipes pédagogiques genevoises de l'époque sont loin d'avoir partagé ce militantisme, mais se reconnaissent peu ou prou dans ce mouvement.

Ce courant de pensée a certainement marqué le *Texte d'orientation* de la rénovation (le « petit bleu ») publié en 1994, qui a été lu par certains comme la reconnaissance par l'institution du courant des équipes pédagogiques³. A nos yeux, si effectivement le style du texte et le thème du travail en équipe s'inscrivent bien dans cette mouvance, ce document fait une place plus large aux impératifs de la lutte contre l'échec scolaire, de l'organisation en cycles et de la différenciation.

En ce qui concerne le projet d'école, on rappellera que dans sa phase d'exploration, la rénovation s'est appuyée sur le travail d'écoles *volontaires*, qui, suite à un appel d'offres, ont présenté un « projet d'innovation » validé, suivi et soutenu par le groupe de pilotage (par l'intermédiaire du *Groupe de recherche et d'innovation*). Ces écoles avaient pour tâche « *d'explorer de façon plus approfondie les notions mêmes de cycle d'apprentissage et de coopération professionnelle* » au bénéfice de l'ensemble de l'enseignement primaire. Dans le canevas proposé pour la rédaction du projet d'innovation⁴, sous le titre « Modalités de coopération entre les enseignants », il était indiqué : « *Si vous êtes engagés ensemble dans la rédaction d'un projet, c'est que cette coopération est bien avancée* » ; dans la même lettre, on insistait : « *Il est important que l'école soit unanime ou presque par rapport à l'objet : déposer avant fin mars 1995 un projet d'innovation pour la phase d'exploration* ». En d'autres termes, les projets de la phase d'exploration présupposaient des écoles ayant déjà une certaine expérience de la coopération et du fonctionnement en équipe.

² Voir par exemple le titre de l'ouvrage publié par l'Institut Coopératif de l'École Moderne en 1980 : *Les équipes pédagogiques, caprice, épouvantail ou panacée ? Non! outil de rupture !*

³ Voir nos remarques à ce sujet dans *Le changement : un long fleuve tranquille ?* (1999), ch. 2, « Le fonctionnement des écoles primaires : le cas des écoles en rénovation », p. 11-28.

⁴ In : « Appel de projets d'innovation », lettre adressée le 14 décembre 1994 aux enseignant-e-s au nom du groupe de pilotage par Mme J. Perrin, directrice de l'enseignement primaire.

Par ailleurs, le canevas lui-même ne prévoyait pas que les écoles engagées définissent des objectifs prioritaires et des stratégies pédagogiques, puisqu'il s'agissait d'innover de façon relativement libre, en rapport avec chacun des trois axes de la rénovation. Les indications fournies par le projet étaient donc plutôt d'ordre *procédural* : mode d'encadrement et de regroupement des élèves, modalités de coopération entre les enseignants, modalités d'information et d'association des parents au projet, etc. Il s'agissait donc de prévoir comment on s'organiserait pour innover, plutôt que ce qu'on ferait concrètement avec les élèves : en ce domaine, puisqu'il s'agissait d'exploration, les voies devaient rester largement ouvertes.

Avec la phase d'extension de la rénovation, le cadre dans lequel prend place le projet se précise : des cycles de quatre ans sont institués, de nouveaux objectifs d'apprentissage sont élaborés en fonction des deux cycles. Les projets ne sont plus le fait de volontaires, même si une grande souplesse est laissée aux écoles pour le moment de leur entrée dans la rénovation. Des exigences d'ordre administratif sont posées, par exemple la tenue de trois conseils des maîtres par année pour le suivi des élèves en difficulté. La liberté des enseignants et des écoles demeure certes, mais dans un cadre clairement délimité.

Ce qui devient central, ce sont donc, même si cela n'est pas clairement explicité dans le canevas du projet, les pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage et leur évaluation, les élèves, leur désir d'apprendre et leurs apprentissages effectifs, la gestion de la vie collective dans les écoles, les attentes des familles et leurs pressions sur l'école, l'hétérogénéité des publics ; à l'arrière-plan de cette centration sur le local apparaît, d'un point de vue sociologique, la très grande difficulté de traiter par des mesures venues du centre les conséquences fortement perceptibles dans les classes de la perte de crédibilité et de la fragilisation des grandes institutions qui structuraient la vie sociale (la famille, la religion, l'école) : les phénomènes de violence, d'incivilité et la perte de motivation de nombreux élèves⁵. Les enseignants eux-mêmes se distancient de l'institution, affirment leur autonomie et leur liberté d'interprétation des directives centrales.

Face à cette complexité, la relative autonomie des écoles et la démarche de projet semblent des outils plus adéquats que la gestion par règlements et programmes. En d'autres termes, la gestion de la complexité est déléguée aux écoles et aux enseignants et le centre tente de réguler l'ensemble. Le projet n'est donc plus dans ce contexte un projet d'innovation ; il ne s'agit plus d'« explorer », mais de gérer le quotidien, de traduire au jour le jour les finalités et les objectifs d'apprentissage généraux, dans le cadre des cycles d'apprentissage. D'une certaine façon, il y a transfert de responsabilité du centre (qui jusque là intervenait par ses directives et ses règlements) vers les écoles et les équipes d'enseignants. Le projet ne perd pas pour autant sa dimension innovatrice, mais il est un élément incontournable de la gestion du système, et c'est dans ce cadre précis qu'on innove.

⁵ Voir sur ce point Dubet et Martucelli (1998) et Dubet (2002).

3. Cadre d'analyse

Dans la tâche de suivi de la rénovation qui a été confiée à notre équipe de recherche par la Direction de l'enseignement primaire, nous avons mis l'accent sur trois questions centrales :

- Ce projet de rénovation, dans l'ensemble de ses éléments, est-il bien compris par les enseignants et par les équipes d'enseignants dans les écoles primaires ? En d'autres termes : qu'en est-il du système de communication qui s'est établi entre les divers acteurs de l'enseignement primaire ? Qu'est-ce qui a été compris par les uns et par les autres et comment cela a-t-il été compris, interprété et traduit dans les pratiques concrètes des écoles ?
- Demander aux écoles de réaliser un projet qui tienne davantage compte de la réalité locale pose le problème de leur autonomie par rapport au centre, c'est-à-dire de leur capacité d'analyser la réalité locale (élèves, enseignants, environnement) et de réfléchir sur leur propre expérience. Dans quelle mesure les enseignants ont-ils actuellement les compétences et les outils d'analyse requis ?
- Envisager des cycles de quatre ans, c'est faire crédit aux enseignants de moyens et de ressources personnelles et collectives pour coordonner leurs interventions, gérer collectivement la progression des élèves sur le long terme, adapter les stratégies didactiques et établir avec les parents des formes de relations différenciées. D'où la question : les enseignants ont-ils les compétences relationnelles et organisationnelles requises ?

Au-delà des dimensions communicationnelles, relationnelles et organisationnelles et des questions de compétence, reste une dimension *institutionnelle* plus large : la rénovation de l'enseignement primaire tente de porter remède à la relative rigidité d'un mode de régulation du système d'enseignement de type bureaucratique ; elle demande donc de la part des enseignants (mais aussi de l'ensemble des autres acteurs) une implication et un engagement plus forts dans leur action, un autre type de rapport à l'institution. Les enseignants et les équipes sont-ils prêts à s'engager dans une telle démarche ? Dans quelle mesure certains d'entre eux ne restent-ils pas attachés à des formes d'exercice du métier plus sécurisantes ? Et on peut même aller plus loin : l'école en tant qu'institution et en tant que service public est-elle en mesure d'imposer à ses agents des orientations qui exigent d'eux davantage de réflexion, davantage d'auto-contrôle et d'auto-évaluation et de plus grandes responsabilités ? Ces demandes de l'institution n'entrent-elles pas en contradiction avec l'affaiblissement de l'autorité institutionnelle et de l'idée même de service public ?

Telles qu'elles sont posées ici, ces questions ne sauraient avoir de réponses univoques, puisque la transformation des modes de régulation de l'institution scolaire et l'acquisition par ses agents de nouvelles compétences s'inscrivent dans un processus de changement au long cours. C'est en analysant le développement de ce processus que des réponses pourront émerger.

4. Une première approche : l'analyse des plans de travail et des projets d'école

Dans le texte que nous présentons ici, nous tentons d'apporter quelques réponses à ces questions par le biais d'une *analyse des plans de travail et des projets d'école* grâce auxquels les écoles font progressivement leur entrée dans la rénovation. Il est prévu en effet, selon le calendrier actuel de l'extension de la rénovation, que l'ensemble des écoles primaires rédige, au plus tard jusqu'à l'automne 2004, un projet d'école qui marque leur entrée dans la rénovation et définisse leur façon propre d'en réaliser progressivement les finalités, à savoir l'amélioration des apprentissages de tous les élèves dans le cadre d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Les écoles qui ne sont pas en mesure de formuler déjà un projet d'école doivent mettre sur pied un *plan de travail* qui constitue une première tentative, pour les enseignants de l'école, d'élaborer en commun (et pour l'ensemble des élèves d'un cycle) des objectifs pédagogiques pour l'année à venir, ainsi que l'organisation du travail envisagée pour les réaliser. Le plan de travail apparaît ainsi comme un premier pas vers la formulation d'un projet.

Ainsi, le fonctionnement en projet⁶ constitue l'élément central de la rénovation de l'enseignement primaire et c'est pourquoi, pour entrer dans l'analyse du *processus* de rénovation, nous avons choisi de proposer l'analyse des *textes* produits par les écoles et les équipes d'enseignants sous le label « projet » et sous le label « plan de travail », textes rédigés à la demande de l'autorité scolaire et validés par elle en fonction d'une définition générale de leur fonction et d'un canevas censé aider les équipes dans leur travail d'élaboration et de rédaction. A ces textes, nous poserons les questions suivantes :

- Quelle interprétation des finalités de la rénovation et du cadre général défini par la DEP pour les réaliser (organisation en cycles, responsabilité collective, adaptation des démarches d'apprentissage à la situation locale) ces textes révèlent-ils ? En retour, en quoi cette interprétation trouve-t-elle sa justification dans la nature et le contenu des messages adressés par l'autorité scolaire ? On le sait, tout processus d'innovation implique une intense circulation de « sens » (pourquoi changer ? qu'est-ce qui devrait changer ? dans quel but ?). Or plans de travail et projets d'école nous paraissent cristalliser, à un moment déterminé (le début de l'extension de la rénovation) et sous une forme particulière (des écrits), le sens donné à la rénovation par les uns et les autres (dimension communicationnelle).
- Tout projet comprend une double dimension : une dimension de conception de l'action à venir, et une dimension de réalisation de l'action, à quoi s'ajoute une dimension de contrôle ou d'évaluation de l'entreprise à ses différentes étapes et à son terme. Les textes que nous analyserons se situent au seul moment de la conception de l'action et on s'interrogera sur la mesure dans laquelle ils paraissent permettre d'orienter l'action à venir, et donc sur leur degré de cohérence et de pragmatisme. Ce qui pose des problèmes de compétences : ce travail de conception est nouveau pour un grand nombre d'enseignants, même si, jusqu'ici, chacun de son côté avait à planifier son action pédagogique sur une année ou deux. Les compétences exigées sont multiples : méthodologie de la démarche de projet et notamment planification de l'action, maîtrise du travail de groupe (leadership, méthodes de travail, gestion des conflits, etc.), compétences en matière de différenciation de l'enseignement (ce qui suppose des connaissances de haut

⁶ Les remarques qui suivent sur le projet, le fonctionnement en projet, la démarche de projet valent généralement aussi bien pour le projet en tant que tel que pour les plans de travail.

niveau en matière de psychologie du développement, de psychologie différentielle, de didactique). Dans ces différents domaines, des outils sont mis à la disposition des équipes, notamment pour la rédaction du projet. Les plans de travail et les projets dont nous proposerons l'analyse en révèlent-ils une maîtrise suffisante ? Qu'est-ce qui devrait être développé en matière de formation ?

- Enfin, on rappellera que les textes que nous analysons ont une double fonction, interne et externe. En tant que document interne, le projet a pour fonction d'orienter l'action menée par l'école, compte tenu de la situation, pour réaliser progressivement les finalités de la rénovation ; il s'inscrit donc dans un espace déterminé et il définit les actions prévues pour les années à venir (dimension temporelle). Dans sa fonction externe, il doit rendre compte de façon aussi claire que possible, notamment à l'autorité scolaire mais aussi aux familles et aux partenaires locaux concernés, de la façon dont l'école ou l'équipe qui le formule compte assumer les responsabilités qui lui reviennent désormais. Cette double fonction met en lumière le paradoxe que constitue l'imposition par l'autorité scolaire de l'élaboration d'un projet d'école : il n'y a en effet de projet, individuel ou collectif, que comme affirmation d'une volonté particulière, prise de risque et prise de pouvoir sur la tâche à réaliser. Comment concilier cette prise de pouvoir d'un groupe particulier avec une demande institutionnelle qui constitue d'une certaine manière une injonction paradoxale du type « sois spontané » ? Il s'agira donc de savoir si les écoles qui rédigent un projet utilisent la demande institutionnelle comme l'occasion d'affirmer leur autonomie. Sont-elles en mesure de « détourner » en quelque sorte cette demande, d'aller au-delà de l'injonction de l'autorité et d'affirmer leur autonomie, ou bien, au contraire, ne font-elles que se conformer à une consigne de l'autorité institutionnelle ou copier des modèles venus de l'extérieur sans s'impliquer comme auteurs du projet (dimension organisationnelle et institutionnelle) ?

Pour répondre à ces questions, nous analyserons d'une part les plans de travail rédigés pour l'année scolaire 2001-2002 et d'autre part les projets d'école présentés en juin 2001 et en juin 2002⁷.

5. Les limites de notre travail

Les limites de notre travail tiennent pour une bonne part à l'objet d'étude choisi : les plans de travail et les projets d'école en tant que textes écrits, sortis en quelque sorte de leur contexte. Comme nous l'avons dit plus haut, il s'agit pour nous d'étudier le processus même de rénovation ; dans ce processus, ces textes sont des sortes de « buttes témoins », à partir desquelles nous construisons des hypothèses notamment quant à la façon dont les enseignants qui les rédigent comprennent et mettent en œuvre la rénovation. Mais de quoi au juste ces textes témoignent-ils, compte tenu des conditions et des circonstances dans lesquelles ils sont écrits ?

⁷ Toutes les analyses proposées ne portent pas sur l'ensemble du corpus ainsi constitué. A chaque moment de l'analyse, nous préciserons le corpus de référence.

- Contrairement à ce qu'on pourrait croire, le recours à l'écrit pour rendre compte de son action n'est pas une pratique familière aux enseignants⁸ ; il peut l'être devenu notamment pour les écoles qui ont participé à la phase d'exploration de la rénovation. Le passage à l'écrit est certes cohérent avec la définition d'une nouvelle professionnalité enseignante impliquant une réflexion sur la pratique, ce qui est bien plus qu'une parole sur la pratique. Si la démarche de projet est nouvelle pour la plupart des enseignants, le passage à l'écrit l'est tout autant. On ne saurait donc dire que cet écrit particulier qu'est le projet traduise fidèlement la façon dont les enseignants conçoivent pratiquement leur action. Dans une assez large mesure, nous semble-t-il, les projets rédigés par les enseignants ressemblent à un projet architectural⁹ réalisé par un architecte qui ne maîtriserait pas encore très bien le dessin technique. De la maladresse dans l'écriture et l'organisation de ce type de texte, on ne saurait conclure sans autre à l'insuffisance du projet en tant que tel et nous ne pourrions jamais clairement démêler ce qui tient au manque d'expérience et ce qui tient à l'insuffisance même du projet ou à une interprétation erronée des intentions de la rénovation.
- Comme on l'a dit, tout projet implique une phase de conception et une phase de réalisation. Les textes écrits que nous analysons (plans de travail et projets) sont en principe l'aboutissement d'une phase d'analyse et d'identification des problèmes à résoudre, de repérage des ressources à disposition et des contraintes à prendre en compte dans une école donnée. Mais cette phase d'élaboration du projet ne nous est pas connue. Il en est de même de la phase de réalisation que nous ne connaissons que par le biais des bilans d'école qui ne sont pas pris en compte dans ce document. Celui-ci ne peut donc fournir qu'une analyse forcément partielle de l'introduction de la démarche de projet dans les écoles. Il devra être complété par des analyses de terrain.
- Enfin, il n'y a pas de projet sans un auteur-acteur autonome. Or, comme nous l'avons déjà relevé, la rédaction d'un plan de travail ou d'un projet ne relève pas (ou pas complètement) de la libre initiative des équipes d'enseignants. Il est aussi et peut-être d'abord réponse à une injonction de l'autorité scolaire. Dans quelle mesure les écoles qui ont rédigé les projets que nous analysons ont-elles pu se créer un espace d'autonomie propre ? Dans quelle mesure leur projet est-il plus qu'une réponse à la demande de l'autorité, est-il devenu leur bien propre ? Exprime-t-il une volonté de changement de la part de l'équipe ? A ces questions, nous ne pouvons répondre sur la base de seuls textes. Et pourtant il s'agit là d'une dimension tout à fait essentielle de la démarche de projet.
- Par ailleurs, le projet d'école explicite la traduction, le passage du général (les finalités et les objectifs d'apprentissage définis pour tous) au particulier (les élèves et le contexte de telle école et non d'une autre), un particulier qui est désormais trop complexe et trop divers pour que suffise une gestion de type bureaucratique. Le projet d'école est donc le moyen privilégié pour faire face à la complexité et, en tant que tel, il est lui-même un objet complexe. Ce qui souligne les difficultés rencontrées par les écoles dans sa rédaction, mais aussi notre propre difficulté à en rendre compte par le biais d'une analyse qui se voudrait exhaustive. Nous proposerons donc dans le texte qui suit une première

⁸ Ce n'est pas seulement le cas des enseignants mais plus généralement des métiers de « l'humain » dans lesquels la dimension relationnelle, c'est-à-dire aussi émotionnelle et affective, occupe une place importante. Le passage à l'écrit implique un certain dépassement de l'émotion et de l'action immédiate, une prise de distance et une forme de rationalisation qui, dans une certaine mesure, entrent en contradiction avec les conditions d'exercice du métier. Si l'on est prêt à parler de ses pratiques – et cela même ne va pas de soi –, le passage à l'écrit représente le franchissement d'un seuil autrement plus important.

⁹ On rappellera ici que J.-P. Boutinet, le spécialiste français de l'analyse des « conduites à projets », se réfère fréquemment au projet architectural comme prototype des démarches de projet.

approche qui ne prétendra nullement à une clarification complète des processus et des enjeux liés à l'extension de la rénovation et à la traduction de ses intentions dans le terrain.

- Dernière limite et non des moindres, bien que tous les projets fassent référence au canevas proposé par la DEP, beaucoup s'en éloignent, développent davantage telle dimension ou telle autre, explicitent certaines démarches que d'autres laissent dans l'ombre. C'est là un point très positif du point de vue de la démarche de projet qui ne se justifierait pas si tous les projets devaient se ressembler. Mais cela pose des problèmes délicats lorsqu'il s'agit de les analyser et de les comparer, problèmes que nous avons conscience de ne pas avoir tous résolus à satisfaction sur le plan de la démarche scientifique.

6. Plan de l'analyse

Dans le *chapitre 1*, nous analysons les plans de travail de l'année scolaire 2001-2002, pour répondre, en priorité, à la question : ces plans de travail constituent-ils bien une étape vers la rédaction d'un projet d'école ? Manifestent-ils de la part de leurs auteurs une première appropriation de la démarche de projet ? Y-a-t-il des points ou des étapes qui exigeraient, notamment de la part de la DEP, une plus grande attention ou la mise à disposition d'outils de travail mieux à même de guider le travail de conception et d'élaboration du projet ?

Dans le *chapitre 2*, nous présentons une analyse des *projets d'école* sous l'angle de leur adéquation avec la réalité locale (et notamment avec le type d'élèves accueillis) et avec les ressources disponibles et les contraintes de la situation. En d'autres termes : quels sont les problèmes identifiés au plan local auxquels le projet devrait répondre ? Plus précisément encore : dans quelle mesure ces projets constituent-ils des réponses à des problèmes clairement identifiés ?

A la suite de cette analyse de la situation locale et pour répondre aux problèmes identifiés, les projets d'école définissent des objectifs prioritaires pour les quatre ans à venir et les stratégies pédagogiques permettant d'atteindre ces objectifs. Nous présenterons donc dans le *chapitre 3* une description des objectifs prioritaires et des stratégies pédagogiques définis dans les projets d'école.

Le passage des intentions à l'action que constitue la mise en relation d'objectifs avec des stratégies nous ayant paru poser un certain nombre de problèmes d'ordre méthodologique et technique, nous lui consacrons le *chapitre 4*. Il nous semble en effet que ces problèmes renvoient à des dimensions plus fondamentales des projets, celles notamment qui sont présentées dans les *chapitres 2 et 3*.

Enfin le *chapitre 5* aborde l'un des concepts-clés de la rénovation, lié plus particulièrement au fonctionnement en cycles, celui de « suivi collégial » : fonctionner en cycles de quatre ans implique de la part des enseignants du cycle la responsabilité collective du suivi de la progression des élèves sur les quatre ans, c'est-à-dire de la cohérence des démarches didactiques et des apprentissages et de leur adaptation à la situation particulière des différents élèves.

En *conclusion*, nous revenons sur la démarche de projet et sur ses différents moments. Nous tentons également de repérer les outils de travail qu'il serait utile de mettre à la disposition des enseignants pour guider et assurer leur démarche. Nous nous interrogeons enfin sur les conditions de généralisation à toutes les écoles du travail en projet et nous esquissons quelques pistes de recherche permettant de mieux suivre le processus de rénovation.

Les différentes parties de ce texte se complètent les unes les autres : chacune constitue l'exploration de l'une des multiples facettes de ces objets complexes que sont les plans de travail et les projets d'école. On risquerait donc d'interpréter faussement nos analyses en les isolant de l'ensemble qui leur donne sens. Nous invitons donc le lecteur à cette lecture globale, notamment en se référant aux différents résumés qui jalonnent le texte.

CHAPITRE 1

LES PLANS DE TRAVAIL : PREMIERE ETAPE VERS LES PROJETS D'ECOLE

Comme nous l'avons rappelé dans la Présentation, obligation est faite à l'ensemble des écoles de produire un projet d'école (établi pour quatre ans) d'ici la rentrée 2004. Les écoles qui ne sont pas encore à même, dans l'immédiat, d'élaborer un projet doivent rédiger un plan de travail annuel. Celui-ci est clairement envisagé comme une « étape transitoire », un « premier pas vers le projet d'école »¹⁰. Par conséquent, il n'a ni l'envergure ni les ambitions d'un projet et ne doit que « développer succinctement les modalités d'organisation et de fonctionnement mis en place par les enseignants » (ibid.). Pour en faciliter la rédaction et, sans doute, obtenir une certaine homogénéité, l'institution propose aux écoles un canevas de rédaction comprenant cinq rubriques relatives aux points suivants : les enseignants concernés, les stratégies pédagogiques, le suivi collégial, les formations communes et individuelles, les relations famille/école. Pour la plupart de ces rubriques, l'exigence paraît se limiter à une liste : de noms, de fonctions et de taux d'activité, de dates de réunions, de cours suivis, d'activités envisagées. Seule la rubrique « stratégies pédagogiques » suggère une description un peu plus minutieuse des « stratégies mises en place pour améliorer la cohérence des pratiques pédagogiques » (précisions demandées sur la planification, la différenciation, l'évaluation etc.). Il est également prévu que les écoles réalisent en fin d'année un bilan de leur plan de travail, notamment pour identifier les « expériences acquises », mettre en valeur ce qui a « bien fonctionné » ou au contraire prévoir des « ajustements » (ibid.).

Le canevas du plan de travail précise donc les informations qui doivent y figurer *a minima*. Dans sa lettre au corps enseignant, la Direction présente ce canevas comme « un document de travail destiné à vous faciliter la tâche [...] dans ce travail d'élaboration et de rédaction » (lettre citée). Il s'agit d'un outil ou d'un support de « facilitation » et non d'une norme restrictive ; les écoles étaient donc libres de développer plus ou moins l'une ou l'autre rubrique ou d'explicitier le choix de certaines activités, en précisant par exemple dans quel but elles les mettaient en place.

Compte tenu des messages transmis par la DEP concernant la rédaction des plans de travail et du cadre conceptuel que nous avons adopté pour le suivi du processus d'extension de la rénovation, les *questions* qui guideront notre lecture seront les suivantes :

- Les plans de travail, dans leur forme actuelle, remplissent-ils bien leur fonction de « premier pas vers » l'élaboration ultérieure d'un projet d'école et permettent-ils de porter un jugement sur le degré de préparation des écoles primaires à l'extension de la rénovation ?

¹⁰ Voir Lettre et directives de rédaction adressées aux enseignant-e-s (2001).

- Comment les équipes ou groupes d'enseignants se sont-ils approprié cet outil, comment en ont-ils compris et interprété la fonction et les différentes rubriques ?
- La seule référence au canevas proposé et à ses rubriques (listes de personnes ou d'activités) permet-elle de procéder au bilan attendu en fin d'année (identifier « ce qui a bien fonctionné » et ce qu'il faut « ajuster ») ?
- Dans quelle mesure le plan de travail contribue-t-il ou aide-t-il à construire une meilleure cohérence des pratiques dans la perspective d'une prise en charge collective de la progression des élèves sur un cycle ?
- Dans quelle mesure les plans de travail témoignent-ils d'un effort de mise en cohérence des ressources dont dispose l'école avec les stratégies pédagogiques, de la formation prévue avec la transformation des pratiques, des caractéristiques de l'école avec les modes de relation aux familles, etc. ?

En ce qui concerne *la méthode d'analyse* que nous avons adoptée, la Direction de l'école primaire nous a transmis 155 plans de travail élaborés pour l'année scolaire 2001-2002. Nous avons analysé dans le détail le contenu de 98 d'entre eux. Nous avons veillé à ce que cet ensemble corresponde à la diversité des écoles primaires genevoises. Nous avons ainsi examiné des plans de travail émanant d'écoles de tailles diverses, n'abritant qu'une ou au contraire deux divisions, parfois une division spécialisée. Nous avons eu affaire à des écoles de la ville de Genève, de grandes communes suburbaines ou de petites communes de campagne, de quartiers résidentiels ou populaires, etc. Nous avons ensuite vérifié que les 57 plans de travail ne figurant pas dans notre échantillon n'apportent pas des éléments d'analyse nouveaux ou différents de ceux mis en évidence dans les 98 retenus. Pour traiter la masse d'informations contenues dans ces documents et effectuer les comptages nécessaires à l'objectivation de notre analyse, nous avons créé une base de données. Cela nous a permis de synthétiser et de systématiser l'information en l'organisant à partir des rubriques et sous-rubriques proposées dans le canevas. Nous avons établi une fiche par école avec également la possibilité de faire une lecture transversale de chacune des rubriques contenue dans les fiches.

Après avoir rendu compte de la diversité du matériel analysé, nous proposons une description du contenu des diverses rubriques qui nous introduira à l'analyse de la cohérence interne du document (liens établis entre les différentes rubriques). Sur cette base, nous avons construit une typologie des plans de travail, selon qu'ils semblent traduire divers degrés d'avancement « vers » un projet d'école, c'est-à-dire vers la prise en charge collective de la progression des élèves. Nous terminerons par une réflexion sur le statut, la pertinence et l'efficacité d'un tel outil dans l'ensemble du dispositif d'extension de la rénovation, ainsi que sur la nature de la communication que cela implique entre le centre et la périphérie¹¹.

¹¹ Soulignons que dans la majorité des écoles, la rédaction du plan de travail a été l'occasion de discussions entre enseignants et d'une réflexion sur le sens de la rénovation. Certaines écoles ont peut-être considéré ce travail de rédaction comme un pensum mais elles l'ont fait. Selon la DEP, la totalité des écoles ont effectivement élaboré un plan de travail ou un projet d'école, ce qui, en soi, est remarquable. Une fois rédigés, ces textes ont fait l'objet de discussions avec les inspecteurs et inspectrices, de mises au point et de corrections. Nous ne savons que très peu de choses de ce dialogue, mais dans la majorité des cas il a existé.

1. La diversité des plans de travail

Ce qui frappe à la lecture des plans de travail, c'est leur diversité. Bien que conçus à partir d'un même canevas, relativement simple, ils se différencient les uns des autres aussi bien par la forme que par le contenu. Alors que la plupart d'entre eux sont rédigés avec beaucoup de soin et avec le souci d'une certaine cohérence, d'autres sont beaucoup plus sommaires et paraissent rédigés sous la pression de l'urgence ou de la hiérarchie : un plan de travail peut n'apparaître que comme une série d'informations juxtaposées. Cette diversité tient-elle au rédacteur du texte ou à l'équipe ? En d'autres termes, le document traduit-il principalement les initiatives du rédacteur ou de la rédactrice ou reflète-t-il l'état de réflexion effectif de l'équipe concernée ?

Alors que certains plans de travail sont relativement brefs et sommaires, d'autres sont beaucoup plus prolixes et sont complétés par différents types d'annexes : plan d'étude, plan de l'année, plan de semaine, liste des formations individuelles, tableaux et graphiques divers permettant notamment de visualiser les stratégies pédagogiques et les objectifs poursuivis. Manifestement, ils renvoient à des façons de procéder habituelles dans l'école : certaines écoles sont de culture orale, dans d'autres la culture écrite occupe une plus grande place. Mais il est probable aussi que, dans certaines d'entre elles, la réflexion collective ne fait que commencer, alors que dans d'autres, le plan de travail constitue déjà le bilan d'initiatives passées et renvoie à des pratiques habituelles dans l'équipe enseignante.

La diversité de la présentation et du contenu renvoie aussi à la diversité des écoles : certains plans de travail concernent le seul cycle élémentaire, d'autres le seul cycle primaire, alors que d'autres concernent les deux cycles avec parfois des collaborations avec l'enseignement spécialisé¹² (voir tableau 1). Cela signifie que les écoles ou les cycles concernés sont également divers par le nombre de classes qu'ils rassemblent, ce qui a forcément un impact sur les plans de travail, notamment dans la rubrique « stratégies pédagogiques » dont le développement plus ou moins important est souvent lié au nombre de classes concernées.

A la lecture du tableau 1, on constate d'abord¹³ que, conformément à la demande de la DEP, la majorité des plans de travail (112 sur 155, soit presque les trois quarts) ne concernent qu'un seul cycle, soit le cycle élémentaire (63 plans de travail), soit le cycle moyen (49 plans de travail). Seules 39 écoles ont établi un plan de travail comprenant les deux cycles, premier pas spontané vers la logique d'un projet d'école.

De nombreux plans de travail concernent de petites écoles réunissant moins de sept titulaires (54 écoles, soit le 36%). On conviendra que même si l'on prend en compte les GNT et les maîtres spécialisés, la concertation n'y pose pas les mêmes problèmes que dans de grandes écoles. En d'autres termes, la définition des unités-écoles responsables de l'élaboration d'un projet pourrait constituer un enjeu important pour l'extension de la rénovation, c'est-à-dire pour le passage du plan de travail au projet. Cette difficulté apparaîtra plus clairement encore lorsque nous analyserons les stratégies pédagogiques des écoles qui varient beaucoup selon l'unité de référence : écoles ou cycles comptant une ou plusieurs classes du même degré, modes d'articulation entre cycle élémentaire et cycle moyen, etc. On peut dire que, dans une large mesure, la dimension de l'école et la présence d'un ou de deux cycles déterminent les stratégies pédagogiques privilégiées.

¹² On notera que, selon les consignes données par la DEP, le plan de travail devait être rédigé par cycle et non par école, ce qui explique le petit nombre de plans de travail qui concernent à la fois le cycle élémentaire et le cycle moyen (il s'agit en général de petites écoles).

¹³ On ne tient pas compte ici de la division spécialisée.

Tableau 1 : Cycles et nombre de classes concernés par les divers plans de travail¹⁴

Unité de référence	Nombre de classes	Nombre de plans concernés
<i>Cycle élémentaire</i>	Moins de 4 (moins d'une filière)	11
	4 à 6 (env. une filière)	20
	7 et plus (env. deux filières)	32
<i>Cycle moyen</i>	Moins de 4 (moins d'une filière)	2
	4 à 6 (env. une filière)	12
	7 à 15 (env. 2 filières)	27
<i>Cycles élémentaire & moyen</i>	Moins de 7 (moins d'une filière)	9
	7 à 10 (env. 1 filière)	14
	11 à 14 (env. 1 filière et demie)	10
	15 et plus (env. deux filières)	6
<i>Cycles élémentaire, moyen & classes spécialisées</i>	En moyenne 20	4
<i>Cycle moyen & classes spécialisées</i>	9 à 14	8

On peut également penser que la réunion des deux cycles pour l'élaboration du projet d'école constituera pour beaucoup d'écoles une difficulté importante qui ne concernera pas seulement les écoles de cycle élémentaire et les écoles de cycle moyen éloignées dans l'espace, mais aussi celles qui abritent les deux cycles dans le même bâtiment ou des bâtiments proches. Cette difficulté tient évidemment aux différences de « culture » entre les deux divisions, que nous avons évoquées dans des travaux précédents¹⁵. En ce sens, le fait de limiter la portée des plans de travail à la seule dimension des cycles (recouvrant l'ancien découpage des divisions) n'est peut-être pas la meilleure façon d'entraîner les équipes à réfléchir selon une logique de projet d'école englobant la totalité de la scolarité primaire pour un ensemble d'élèves donné.

¹⁴ Le tableau prend en compte la totalité (155) des plans de travail auxquels nous avons eu accès, alors que l'analyse en profondeur ne porte que sur une centaine d'entre eux.

¹⁵ Voir nos monographies d'écoles genevoises à paraître.

2. Description du contenu des rubriques

Dans un premier temps, nous proposons une approche purement descriptive des plans de travail, en livrant une analyse succincte du contenu de chacune des rubriques. Pour ce faire, nous avons comparé la façon dont chaque école les avait remplies ; selon les rubriques, les différences peuvent être très importantes. Nous avons également effectué un rapide comptage des occurrences des diverses informations, activités ou modalités d'activités apparaissant dans chacune d'elles. Cela nous permet de fournir un premier éclairage sur l'importance relative des éléments ainsi identifiés dans les 98 documents analysés. La façon dont chaque rubrique du canevas est traitée nous a paru en effet particulièrement révélatrice de la compréhension qu'ont les écoles de la rénovation et de ses stratégies d'extension.

2.1 Les personnes concernées

Le canevas proposé demande dans sa première rubrique une présentation des enseignants concernés : nom, prénom, fonction, statut, taux d'activité. A première vue, cette demande est avant tout d'ordre administratif, mais si l'on suit la logique selon laquelle le plan de travail constitue une étape vers le projet d'école, on peut penser – hypothèse à vérifier – que l'objectif de la Direction était d'inciter les enseignants à prendre conscience des ressources dont ils disposent et à s'interroger sur la manière dont ils envisagent de les mobiliser ou d'optimiser leur utilisation dans le fonctionnement de l'école. Sinon, on ne voit pas très bien pourquoi des informations de ce type, déjà disponibles ailleurs et facilement accessibles, ont été demandées aux équipes d'enseignants. C'est dans cette perspective que nous avons examiné jusqu'à quel point les équipes ont établi un lien entre ces ressources et les stratégies pédagogiques ou les modalités du suivi de la progression des élèves, par exemple.

De façon générale, la quasi-totalité des écoles répondent à la demande formelle qui leur était faite ; on relève cependant quelques omissions, le plus souvent signalées par l'inspecteur ou l'inspectrice qui intervient pour que soit comblée cette lacune. Près de la moitié des écoles ne vont pas au-delà d'une simple énumération à caractère administratif, alors que les autres introduisent dans leur plan de travail des éléments qui constituent autant d'indices d'une réflexion consciente sur les ressources disponibles et la manière la plus efficace de les utiliser.

Une réponse de type administratif

Près de la moitié des écoles (45 sur 98) se contentent de répondre à la demande qui leur est faite (liste des enseignants) sans donner d'autres précisions sur le rôle joué par les GNT et MS ou autres intervenants dans l'école. Cette première rubrique a donc été comprise dans un sens purement administratif et la façon dont elle a été remplie ne renvoie pas à une interrogation de type : « Comment utiliser au mieux les ressources dont nous disposons ? ». Toutefois, quelques-unes de ces écoles mentionnent également (comme cela leur sera demandé pour les projets d'école) d'autres personnes intervenant dans l'école (infirmière, concierge, personnel du parascolaire, etc.), sans pour autant en faire mention dans les autres rubriques du plan de travail, si ce n'est de manière très allusive.

En outre, parmi ces écoles qui ne décrivent pas explicitement la part des GNT et des MS dans les stratégies pédagogiques, il s'en trouve une bonne dizaine pour exprimer l'intention de faire participer les premiers et plus rarement les seconds à l'une au moins des réunions prévues pour le suivi collégial. Si l'on se réfère à la totalité des écoles, un bon tiers d'entre

elles fait part de la même intention en ce qui concerne les GNT¹⁶ (un quart pour les MS). On ne relève pas de grandes différences sur ce point entre les plans des divisions élémentaire et moyenne.

Vers une réflexion sur les ressources de l'école

Dans 53 écoles, la rubrique a été interprétée comme visant à fournir une vue plus complète des ressources dont dispose l'école. Parmi ces ressources, le personnel disponible (titulaires, GNT, MS et autres intervenants) tient bien sûr une place privilégiée. Certaines écoles y adjoignent d'autres éléments comme la taille de l'école (qui permet ou limite certaines stratégies pédagogiques), son environnement, le matériel disponible, la plus ou moins grande adéquation des salles de classe, voire l'architecture de l'école, etc. Quelques écoles mentionnent parmi les ressources la formation ou les compétences spécifiques de certains membres de l'équipe.

Les précisions les plus nombreuses concernent le type de tâches attribuées aux GNT. Celles-ci interviennent le plus souvent de multiples façons dans une même école (aide individuelle en classe, participation aux décloisonnements, prise en charge d'une moitié de classe ou d'un groupe d'élèves, etc.), ce qui rend toute tentative de catégorisation difficile. On peut cependant noter quelques tendances :

- Un tiers des écoles accordent essentiellement aux GNT un rôle de soutien individuel ou en petits groupes ou un rôle lié à des pratiques de différenciation. Il n'est pas toujours facile de distinguer ce qui ressort de l'appui, c'est à dire d'une pratique plus ciblée sur les élèves en difficulté, de ce qui ressort de la différenciation, plus centrée sur l'individualisation des parcours de formation. A ce niveau, la diversité est très grande. Alors que certaines écoles indiquent simplement que la GNT fera « de l'appui dans les classes à la demande », d'autres fournissent l'horaire détaillée de ses interventions dans les diverses classes et même des indications précises sur les remédiations envisagées.
- Un autre tiers des écoles qui décrivent les activités de la GNT font part de leur intention de l'associer aux décloisonnements prévus dans leur plan de travail. Les MS sont quelquefois de la partie, mais plus rarement. Parmi ces écoles, un dixième environ ne donne pas de détails sur le rôle qu'auront les GNT dans cette organisation. On sait seulement qu'elles seront partie prenante. De rares écoles font état, avec plus ou moins de précision, des disciplines concernées ou de thèmes plus interdisciplinaires centrés sur les différences culturelles (l'Afrique, la diversité des musiques ou des écritures dans le monde). Ici aussi, le niveau de précision (horaires, fréquence, degrés concernés) varie beaucoup d'un plan à l'autre¹⁷.

Rares sont les écoles qui font référence aux compétences spécifiques des enseignants de l'équipe ou de certains d'entre eux. Mentionnons toutefois à titre d'exemple le cas d'une enseignante qui a suivi une formation dans le domaine de la médiation et à laquelle les titulaires pourront recourir lors d'entretiens avec les parents en situation de conflit. Mentionnons aussi le cas d'une maîtresse spécialisée qui utilisera sa maîtrise de l'allemand pour introduire cette langue dans l'animation de ses ateliers.

¹⁶ Nous n'avons évidemment pas tenu compte des écoles qui ne bénéficient pas de la présence de GNT.

¹⁷ Mentionnons aussi que plusieurs écoles disent ne pas pouvoir pratiquer telle ou telle forme de pédagogie (décloisonnements par exemple) en raison de l'absence de GNT ou d'un pourcentage de postes de GNT jugé insuffisant.

On remarquera que les écoles n'ont certainement pas attendu la rénovation pour réfléchir en termes de ressources. Dans de nombreux cas, ce qui est dit de la mobilisation des GNT et de leurs multiples formes d'intervention n'est que l'explicitation, à l'occasion de la rédaction du plan de travail, de pratiques anciennes et déjà bien rodées. Ce qui est nouveau, c'est l'exigence faite aux écoles de planifier et d'explicitier par écrit cette utilisation des ressources. Il est probable que, d'une façon générale, les plans de travail diffèrent davantage les uns des autres par le degré d'explicitation des pratiques en place que par la nouveauté de celles-ci. Cette capacité diverse d'explicitation de la part des équipes mérite attention : il nous semble que c'est dans la mesure où les pratiques « qui vont de soi » ou qui sont devenues « normales » sont explicitées et « écrites » qu'un retour réflexif peut véritablement s'engager. Comme on l'a dit, certaines écoles paraissent considérer la rédaction du plan de travail comme une simple obligation administrative, sans y voir un outil utile à l'équipe elle-même et c'est peut-être en cela qu'il y a problème.

2.2 Les stratégies pédagogiques

Le canevas demandait de préciser « les stratégies pédagogiques mises en place pour améliorer la cohérence des pratiques pédagogiques : planification des séquences d'enseignement, dispositifs de différenciation, évaluation des élèves, temps de travail à la maison ... ». Ce que les enseignants ont choisi de classer sous cette rubrique nous renseigne sur les différentes modalités de différenciation et de regroupement d'élèves et parfois sur les objectifs visés par les pratiques de décloisonnement, sur les principales disciplines bénéficiant d'une planification sur plusieurs degrés (ou années de cycles), ainsi que sur les stratégies mises en place à l'intention des élèves en difficulté. Il est à noter que plusieurs plans de travail ne donnent que très peu, voire aucune indication sur ces divers points, soit que toutes les pratiques de différenciation se fassent à l'intérieur de la classe, soit que l'équipe n'ait pas encore planifié ce type de fonctionnement, tout en déclarant avoir l'intention de le faire.

Les remarques qui suivent concernent donc avant tout les écoles qui ont fourni une présentation relativement élaborée de leurs stratégies pédagogiques, soit les trois quarts d'entre elles.

Les orientations prioritaires

Dans la majorité des plans de travail, la rubrique « stratégies pédagogiques » consiste dans l'énumération d'un certain nombre de dispositifs mis en œuvre par l'école. Ceux-ci sont présentés de façon plus ou moins détaillée selon les écoles, mais, de manière générale, ils ne font pas l'objet d'une organisation, d'une hiérarchisation ou d'une structuration forte, avec par exemple l'établissement de priorités ou la définition claire d'objectifs généraux puis d'objectifs plus spécifiques qui leur seraient subordonnés.

Néanmoins, à la lecture des textes préparés par les équipes d'enseignants, il nous a paru que cette énumération avait une « coloration » différente selon les cas, qu'il s'en dégagait de façon souvent implicite des orientations prioritaires. Nous avons donc tenté de repérer les stratégies pédagogiques qui nous paraissent être au premier plan ou sur lesquelles on met principalement l'accent et que nous qualifierons d'« orientations prioritaires ».

Absence d'orientation prioritaire

Un premier constat s'impose : dans plus d'un quart des documents examinés (25 sur 98), nous n'avons pu identifier ni repérer aucune orientation prioritaire au sens défini ci-dessus. Cela

signifie que la rubrique « stratégies pédagogiques » s'y trouve peu développée. On y mentionne essentiellement des intentions générales : on prévoit de décroquer (mais on ne précise pas comment ni pour quoi), de développer la collaboration par degrés, de placer l'élève au centre, etc. On n'y trouve pas une organisation clairement repérable des modalités d'enseignement en relation avec des objectifs d'apprentissage, ni une centration sur la cohérence des pratiques ou l'amélioration du vivre ensemble. La planification des enseignements-apprentissages est quasi inexistante ou à l'état embryonnaire et on ne voit pas clairement dans quel but les enseignants prévoient de faire telle ou telle chose ou de procéder de telle ou telle manière.

L'examen des 73 documents restants nous a permis d'identifier trois « grandes » catégories pour qualifier la ou les orientations prioritaires, étant entendu que celles-ci ne sont pas forcément mutuellement exclusives.

Accent sur les enseignements/apprentissages

L'orientation nous semble principalement axée sur les enseignements/apprentissages lorsque, dans la rubrique « stratégies pédagogiques », on met clairement l'accent sur l'organisation et l'enchaînement des apprentissages. C'est le cas pour près des trois quarts (56 sur 73) des plans de travail dans lesquels nous avons pu identifier une orientation prioritaire. Ainsi plusieurs écoles présentent une planification détaillée et sur quatre ans de l'apprentissage des divers genres de textes (en modules, par exemple), définissent des séquences didactiques pour les mathématiques, prévoient sur plusieurs années un projet concernant l'environnement, organisé entre autres en ateliers permettant une approche pluridisciplinaire. Plusieurs écoles mettent l'accent sur l'apprentissage de la lecture, d'autres davantage sur l'appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage par les élèves et par les enseignants ou sur le développement progressif de nouvelles modalités d'évaluation. Tout cela est souvent en relation avec la formation continue commune, soit celle suivie au cours des années précédentes, soit celle prévue pour l'année en cours. Dans d'autres écoles encore, l'accent est mis sur la différenciation et les dispositifs de consolidation des notions et/ou de remédiation. Certaines fois, l'effort particulier consacré à l'acquisition de la lecture et à l'enseignement-apprentissage du français est clairement mis en relation avec une proportion élevée d'élèves allophones. On prévoit parfois un détour par les langues d'origine (EOLE)¹⁸ pour améliorer la compréhension de la langue française. L'accent mis sur la lecture est aussi souvent implicitement en relation avec les objectifs de fin du cycle 1.

Accent sur la cohérence

Pour plus d'un quart des orientations prioritaires identifiées (17 sur 73), ce qui vient au premier plan, c'est la volonté de mieux coordonner le travail d'enseignement, d'harmoniser les pratiques. Cela se concrétise aussi bien par des temps de concertation et la préparation commune de séquences didactiques ou de modules que par le recours au même matériel ou aux mêmes modalités d'enseignement. On cherche à harmoniser aussi bien les pratiques autour d'un objectif commun que les modalités d'évaluation, souvent en relation avec la formation continue suivie collectivement. Les décroquements visent alors tout autant à cette harmonisation et à l'amélioration du suivi collectif des élèves qu'à l'organisation de l'enseignement de certaines branches en modules ou à la remédiation, par exemple. Cette recherche de cohérence entre enseignants d'un même cycle s'étend parfois à l'école tout entière, par l'instauration d'un partenariat entre enseignants des deux cycles présents dans

¹⁸ EOLE : « Ecole ouverte aux langues étrangères », dispositif permettant une sensibilisation à la langue maternelle des enfants d'origine étrangère, grâce à une étroite collaboration avec des personnes extérieures à l'école chargées de l'enseignement de ces langues.

l'école, afin d'éviter un saut qualitatif trop grand dans les modalités d'enseignement lors du passage d'un cycle à l'autre. Dans quelques écoles, la cohérence est aussi explicitement recherchée entre les objectifs d'apprentissage et les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour les atteindre.

Une autre forme de cohérence est exceptionnellement évoquée : c'est l'exigence que tous les adultes intervenant dans l'école, le concierge et le personnel du parascolaire inclus, travaillent dans un même esprit et se montrent cohérents dans leurs attitudes et leurs attentes à l'égard des élèves, notamment en ce qui concerne l'application du règlement de l'école.

Accent sur le vivre ensemble

Un quart des orientations prioritaires identifiées (19 sur 73) se caractérisent par un accent particulier sur le vivre ensemble : on recherche l'amélioration ou le maintien de la qualité du climat général de l'école et des relations, aussi bien entre élèves qu'entre élèves et adultes et entre les enseignants eux-mêmes. Les stratégies pédagogiques visent alors explicitement et prioritairement à créer les meilleures conditions de ce vivre ensemble.

En ce qui concerne les élèves, il s'agit de prévenir et/ou de lutter contre la violence, en particulier contre le racisme (plusieurs écoles travaillent avec Le Point), de les responsabiliser par rapport à la communauté scolaire, notamment par l'élaboration d'une charte ou d'un règlement d'école. Les maîtres-mots sont alors coopération, solidarité, tolérance, respect. On met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et la gestion des conflits : conseils de classe et d'école (respectivement un quart et un tiers les pratiquent régulièrement), médiation scolaire. On met également l'accent sur l'interculturel, sur l'accueil et l'intégration des enfants « différents » (venus d'autres pays, de l'enseignement spécialisé, etc.). Dès lors de nombreux contenus d'enseignement (en français, environnement, activités artistiques, etc.) sont choisis dans le but de promouvoir les valeurs évoquées ci-dessus et les décloisonnements visent avant tout à améliorer l'interconnaissance entre élèves, à développer leur esprit de coopération et d'entraide. Au sein de l'école, on multiplie les occasions d'échanges entre élèves des différents cycles en instaurant, par exemple, des parrainages de classes entre cycles élémentaire et moyen. Dans certains cas, on prévoit des sorties et des activités réunissant tous les partenaires de l'école (élèves, enseignants et parents) pour développer la convivialité de la communauté scolaire. Lorsque l'accent est mis sur le vivre ensemble, on a plus souvent un lien explicite entre la population des élèves « qui sont là » (élèves étrangers, violence dans l'école, présence d'une division spécialisée) et le but poursuivi. Dans quelques écoles, cette dimension se prolonge par un effort d'ouverture sur l'extérieur : on crée des contacts avec une école proche ou avec le club des aînés du quartier, on parraine une école africaine ou l'on correspond avec d'autres écoles par le biais de l'internet.

En ce qui concerne les enseignants, l'accent est mis sur la solidarité, la tolérance et le respect dans la collaboration, ainsi que sur le développement d'une certaine convivialité.

Le cas des décloisonnements

La plupart des regroupements d'élèves s'opèrent par le biais de décloisonnements. Dans un cinquième des écoles, ceux-ci se font entre élèves d'un même degré (lorsqu'il y a plusieurs classes du même degré dans l'école), alors que dans un bon tiers d'établissements, ils concernent tout un cycle ou réunissent les élèves de deux ou trois degrés successifs : on décloisonne par exemple entre classes de 3P-4P-5P alors que les 6P décloisonnent entre elles. Dans quelques cas, alors même que l'on fonctionne par degrés, par cycle ou demi-cycle, il est fait mention de décloisonnements réunissant toute l'école à certaines occasions (bricolage en vue d'une fête par exemple). En termes de modalités, les décloisonnements se font en groupes

de niveaux, en modules d'enseignement ou en ateliers (sur la base des intérêts des élèves, le plus souvent). Dans une école qui, en raison de ses effectifs d'élèves et de sa dotation en personnel, a été quasiment obligée d'organiser la totalité de ses classes en doubles degrés, les décloisonnements ont pour but prioritaire de recréer des groupes mono-âge.

Les disciplines concernées

Les principales disciplines concernées par ce genre de pratiques sont, par ordre d'importance décroissant, le français (près de la moitié), les sciences et l'environnement (environ un tiers) et les maths (près d'un cinquième). Il est fait quelquefois également mention de l'allemand, notamment lorsque l'un ou l'autre des enseignants est particulièrement compétent dans ce domaine. Enfin, dans un cinquième des écoles, on organise des décloisonnements pour la confection de bricolages ou autres activités d'arts plastiques.

Des décloisonnements, pour quoi ?

Bien que cela soit loin d'être systématique, plusieurs équipes assortissent la description de leurs pratiques de regroupement d'élèves d'objectifs explicites. On recense une cinquantaine de mentions explicites des objectifs visés, quelquefois plusieurs dans un même plan. On ne peut donc pas affirmer que la moitié des plans examinés fasse état d'objectifs explicites associés aux décloisonnements, le nombre de plans concernés étant inférieur au nombre d'objectifs explicites mentionnés¹⁹.

On peut regrouper la totalité des objectifs énoncés en quelques catégories. Pour un cinquième des objectifs explicites, l'intention clairement affichée est l'amélioration du suivi collégial des élèves. Les divers décloisonnements permettent de mieux connaître tous les élèves, de diversifier les regards que l'on porte sur eux et ainsi de mieux les évaluer. Dans une proportion équivalente, on mentionne l'objectif de la gestion collective des apprentissages ou la mise en commun des activités pédagogiques qui permettent de diversifier les situations d'apprentissage, ainsi qu'une meilleure planification de ces derniers.

Dans certains cas, les décloisonnements (par exemple sous forme d'ateliers) visent aussi à introduire une certaine division du travail entre les enseignants, notamment en fonction de leurs compétences particulières. Quelques équipes évoquent des objectifs plus globaux en précisant que la diversification des situations d'apprentissage vise également à augmenter le plaisir d'apprendre chez les élèves ou que certaines disciplines abordées (environnement, éducation à la citoyenneté) permettent une approche pluridisciplinaire.

Un cinquième des objectifs explicites visent la différenciation, que ce terme soit directement mentionné, ou que l'on parle de respecter le rythme de l'élève, consolider une notion en petits groupes, sans qu'il s'agisse pour autant d'élèves en difficulté.

Dans un tiers des objectifs identifiés, les stratégies pédagogiques, notamment les pratiques de décloisonnement, visent explicitement un but de socialisation ou d'amélioration du vivre ensemble chez les élèves, souvent dans un but plus général de lutte contre la violence et/ou le racisme : apprendre les règles de la vie collective, développer la tolérance, le respect, la coopération entre élèves, apprendre à travailler avec d'autres élèves et d'autres enseignants, apprendre à communiquer, intégrer les enfants de l'enseignement spécialisé. Chez les plus petits, les déplacements occasionnés par les décloisonnements visent également à leur permettre de découvrir d'autres locaux que leur salle de classe et de développer leur

¹⁹ C'est pourquoi nous avons calculé les proportions en nous référant au nombre d'occurrences des objectifs et non au nombre d'écoles annonçant de tels objectifs.

orientation dans l'espace, en d'autres termes, de se familiariser avec l'ensemble du bâtiment scolaire et son environnement.

Les élèves en difficulté

On notera d'abord que sur les 98 plans de travail examinés, la moitié (44) ne font aucune mention explicite de pratiques spécifiques à l'intention des élèves en difficulté. Il est vrai que cette « catégorie » ne figurait pas en toutes lettres dans le canevas proposé aux écoles, mais, compte tenu de la demande faite par ailleurs de décrire les dispositifs de différenciation et de préciser notamment la dotation en GNT et/ou en STACC, on pouvait s'attendre à ce que cela apparaisse plus systématiquement.

En ce qui concerne les élèves en difficulté, les GNT (ainsi que les STACC quand il y en a) sont en première ligne, qu'il s'agisse d'appui individualisé ou de travail en petits groupes, en classe ou dans leur local. De plus, lorsque les GNT, et parfois aussi les MS, prennent en charge des demi-classes, les titulaires peuvent en profiter pour travailler avec des élèves en difficulté. Dans deux écoles dont le public scolaire, essentiellement suisse et de milieu socioculturel moyen ou supérieur, ne justifie pas une dotation en GNT, on mentionne la mise en place de tutorat d'élèves pour aider les plus faibles. La permanence du SMP est aussi évoquée à quelques reprises dans les stratégies d'aide aux enfants en difficulté²⁰.

Dans plus de la moitié des écoles mentionnant une aide aux élèves en difficulté (25 sur 44) (soit finalement dans un quart des plans de travail examinés), les pratiques de remédiation s'incarnent dans différents types de groupes constitués ad hoc : groupes de besoin, de niveaux, de rattrapage ou de dépannage, groupes turbo, dispositifs à l'intention des élèves allophones nouvellement arrivés. Certaines équipes déclarent mettre un accent particulier sur l'accompagnement des élèves ayant passé au degré supérieur grâce à une dérogation, ou sur le rattrapage des difficultés en lecture, notamment au cours de la première année du cycle moyen. Dans plusieurs écoles, on « joue » en classe avec les doubles degrés ou l'on recourt à une classe de degré « inférieur », voire à une classe d'enseignement spécialisé pour y placer momentanément des élèves qui doivent revoir certaines notions.

Dans trois écoles seulement, l'aide aux élèves en difficulté passe également par l'organisation d'une aide aux devoirs. Il peut s'agir soit d'une aide ciblée lors des études surveillées prises en charge par les enseignants de l'école, soit de la mise en place d'un temps de travail à l'école. Dans une autre école, compte tenu du contexte socioculturel, cela prend la forme d'une information aux parents concernant l'offre de répétiteurs privés. Dans l'aide aux élèves en difficulté, quatre équipes mettent également l'accent sur la nécessité de donner à ces élèves l'occasion de se valoriser en organisant des activités gratifiantes auxquelles tous puissent participer activement, y compris les élèves en difficulté, ou, par exemple, en incluant ce type d'élèves dans le comité de rédaction du journal de l'école.

Autres stratégies

Nous mentionnons ici en vrac un certain nombre de pratiques « classiques » dans les écoles genevoises, plus ou moins fréquentes, qui, sans être incluses dans la catégorie des orientations prioritaires, contribuent néanmoins à définir un climat ou une certaine philosophie de l'école. Ainsi, plus de la moitié des écoles prévoient de faire un spectacle et/ou un concert, un quart

²⁰ Il s'agit alors d'une aide indirecte, puisque, à notre connaissance, de telles permanences sont organisées à l'intention des enseignants qui peuvent aller demander conseil aux psychologues du SMP pour des problèmes de comportement ou des difficultés d'apprentissage particulières.

entraîne une ou plusieurs chorales. Un tiers prévoit aussi des sorties d'école, des visites de musée ou sorties au théâtre, d'autres la participation à une journée sportive ou à la course de l'Escalade. Quelques écoles participent à des événements plus médiatiques comme la Journée des droits de l'enfant, la Bataille du livre, l'émission de radio « Bonjour les p'tits zèbres » ou encore le « téléthon ».

En résumé : ce qu'on peut dire des stratégies pédagogiques

L'examen du contenu de la rubrique « stratégies pédagogiques » nous permet de dégager les points suivants :

- Le poids prépondérant accordé aux apprentissages de base dans les orientations prioritaires montre que les diverses formes possibles de regroupements d'élèves sont de plus en plus souvent comprises comme des outils de différenciation et d'organisation des apprentissages. On est en train de dépasser le stade où, comme c'était le cas dans de nombreuses écoles, les pratiques de décloisonnement se limitaient à la confection de bricolages ou à d'autres activités artistiques et sportives mais n'impliquaient qu'exceptionnellement les apprentissages fondamentaux.
- En ce qui concerne la prise en charge des élèves en difficulté, bien que les interventions « classiques » de la GNT restent prioritaires, on remarque le développement de nouvelles stratégies de prise en charge relativement flexibles et surtout la prise de conscience que le suivi collégial, c'est-à-dire un fonctionnement d'équipe et non pas seulement des techniques d'enseignement, est un élément-clé de la prise en charge de ces élèves. Reste à savoir, ici aussi, à quelles conditions précisément ce suivi collégial atteint les effets qu'on en attend. Ce problème n'est pas évoqué dans les plans de travail.
- Le poids important accordé au développement des compétences sociales, bien que le terme ne soit pas avancé, est à signaler. Il est présent dans les orientations prioritaires d'un certain nombre d'écoles, ainsi que dans l'objectif de socialisation visé par les décloisonnements, et il se traduit aussi bien dans les contenus (thèmes de la solidarité, du respect de la différence, éducation à la citoyenneté) que dans les pratiques (pédagogie coopérative, conseils de classe et d'école) affichés dans les plans de travail.
- En ce qui concerne la recherche de cohérence et d'harmonisation des pratiques, elle se pratique le plus souvent pour l'instant entre les enseignants d'un même degré, sauf pour ce qui concerne la planification des séquences d'enseignement dans le domaine de l'expression écrite et dans le domaine de l'environnement. Dans ce dernier cas, on assiste à un début de collaboration et d'organisation collective, en relation surtout avec la formation permanente.

2.3 Les pratiques d'évaluation

- Près d'un tiers des plans de travail analysés (29 sur 98) ne font aucune mention de la question de l'évaluation dans leur plan de travail (nous laissons de côté ici les intentions annoncées dans ce domaine). On peut en déduire que leurs pratiques d'évaluation restent « classiques » ; il est en effet probable qu'en cas d'innovation en la matière, elles auraient tenu à en faire mention.

- Une école sur cinq fait explicitement référence aux carnets. Dix écoles expriment leur fidélité aux anciens carnets en insistant parfois sur le fait qu'elles vont continuer à mettre des notes parce que, notamment, « cela plaît à tout le monde, parents compris », ou parce qu'elles ressentent une pression des parents dans ce sens. Onze écoles mentionnent l'utilisation des nouveaux carnets mais seules sept disent vouloir l'utiliser cette année déjà. Quant aux autres écoles, les plans de travail ne nous permettent pas de savoir où en sont la réflexion et les pratiques en cette matière.
- On note un intérêt certain de la part de nombreuses écoles pour l'introduction de portfolios ou des dossiers d'évaluation : près d'un tiers d'entre elles (30 sur 98) envisagent de recourir à de tels outils, soit qu'elles en soient au stade de la réflexion ou des essais partiels, soit qu'elles déclarent vouloir les mettre effectivement en pratique au cours de l'année scolaire. Plusieurs l'envisagent comme la suite logique d'une formation antérieure.
- La formation en évaluation a la cote ! Plus d'un tiers des écoles a l'intention de suivre une formation en rapport avec l'évaluation. La moitié d'entre elles mentionne une formation centrée sur l'utilisation du portfolio ou des dossiers d'élèves, l'autre moitié une formation en évaluation. Une dizaine d'écoles déclarent les deux à la fois. Cela ne signifie pas que toutes pourront y avoir accès mais cela montre l'importance accordée par plus d'un tiers des écoles à cette question.
- Près d'une école sur cinq souhaite introduire plus de cohérence dans l'évaluation des élèves. La plupart du temps, il s'agit pour les enseignants d'un même degré de se concerter pour l'élaboration des épreuves, et notamment de décider d'un barème commun. Plusieurs écoles annoncent une collaboration entre certains degrés, mais cela ne semble pas généralisé. La concertation en ce domaine comme pratique commune à tous les degrés est assez rare. Souvent aussi, les écoles annoncent qu'elles se concerteront en matière d'évaluation mais sans pour autant donner des indications sur les modalités envisagées. Dans de nombreux cas, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une simple intention qui doit encore se concrétiser par le biais de la formation ou de discussions internes ou s'il s'agit véritablement d'une décision ferme et planifiée dans le temps.

2.4 Les modalités du suivi collégial

Selon les consignes fournies aux écoles, la troisième rubrique du plan de travail devait présenter « les modalités du suivi collégial des élèves : calendrier des réunions prévues avec liste des participants ».

Dans le plus grand nombre des cas, les plans de travail présentent sous cette rubrique le calendrier des trois réunions prévues dans l'année pour le suivi collégial des élèves, réunions qui répondent à une obligation faite par ailleurs aux écoles et ont pour objet de faire le bilan de la progression des élèves, et plus spécialement d'examiner le cas des élèves en difficulté. En se limitant à la seule mention des dates de réunion et des divers professionnels appelés à y participer, les écoles paraissent s'en tenir à une conception étroite du suivi collégial (dispositif organisationnel de concertation et de prise de décision) suggérée par la formulation de la rubrique du canevas.

En ce qui concerne les séances de suivi collégial au sens strict du terme (examen des problèmes posés par les élèves en difficulté), la majorité des plans de travail les mentionnent et en indiquent généralement les dates. Seules 3 écoles sur 98 n'en font pas mention.

- Une vingtaine d'écoles fournissent la date des trois réunions, sans autres précisions sur les modalités, les participants, etc.
- Une majorité d'écoles (trois cinquièmes) fournissent des précisions sur les modalités de ces réunions : le statut des participants (titulaire, GNT, MS, inspectrice ou autres intervenants), les procédures suivies (par exemple préparation des dossiers avant la séance, grille d'analyse, animation, procès-verbal). Certaines écoles font mention des expériences de l'année précédente et proposent des modifications pour améliorer le fonctionnement de ces séances. Dans tous ces cas, les séances de suivi collégial ne concernent que les élèves en difficulté. Quelques grandes écoles comptant plusieurs classes du même degré indiquent qu'elles se constituent en deux « cheminées » (c'est-à-dire deux groupes comptant chacun un cycle complet) et prévoient un conseil des maîtres par cheminée pour assurer le suivi collégial. Enfin, dans cette catégorie, plusieurs écoles signalent, en même temps que le suivi collégial, les permanences assurées par le SMP.
- Quelques écoles proposent des modalités un peu différentes : certaines d'entre elles (4) réservent à la fin de chaque TTC un temps pour discuter des élèves en difficulté et de leur évolution ; d'autres (5) prévoient des séances de suivi collégial consacrées à l'ensemble des élèves et d'autres réservées aux seuls élèves en difficulté. Ainsi, une école consacre trois TTC spéciaux au suivi collégial de l'ensemble des élèves et six autres à l'examen des « cas lourds », qui sont également examinés par ailleurs avec l'inspectrice. Enfin, une école mentionne qu'elle consacre une séance par mois au suivi collégial des élèves.
- Trois écoles comptant un petit nombre de classes font mention des nombreux échanges informels que les enseignants ont sur les élèves en difficulté, en dehors des séances formelles de suivi collégial.
- Dans quelques écoles (6), le suivi collégial se fait par demi-cycle et non par cycle complet.
- Plusieurs écoles mentionnent sous « suivi collégial » les modalités particulières qu'elles adoptent pour le passage d'un cycle à l'autre, soit qu'on consacre à ce passage une séance spéciale, soit que les enseignants de 2P rencontrent ceux de 3P, soit enfin qu'un enseignant fasse le lien entre les deux cycles et transmette les informations (7 plans de travail font explicitement référence à l'aménagement du passage entre les deux cycles).
- Signalons enfin qu'une école se propose d'introduire l'intervision « pour faciliter le suivi collégial des élèves ».

Aucune des rubriques du canevas ne faisait explicitement référence au mode d'organisation de l'équipe, ni à la fréquence des temps de travail en commun (ci-après TTC), des réunions d'équipe ou des réunions d'école. Toutefois certaines écoles témoignent d'une conception élargie du suivi collégial, lequel désigne alors l'ensemble des dispositifs mis en place pour assurer la cohérence des pratiques, pour organiser le travail commun, bref pour prendre en charge collectivement les élèves d'un cycle, selon une définition du suivi collégial apparaissant de manière plus ou moins explicite dans d'autres textes émanant de l'institution²¹. Leur plan de travail précise alors sous la rubrique « suivi collégial » – mais aussi sous d'autres rubriques – le mode d'organisation de l'équipe (réunions d'école, réunions par cycle ou sous-cycles, constitution d'un bureau, rôle du maître principal dans l'animation des réunions, objet des réunions) mais d'une manière souvent peu claire et plus allusive :

²¹ Voir plus loin le chapitre 5 consacré au suivi collégial dans les projets.

- Un peu plus du tiers des plans de travail analysés ne font aucune référence explicite aux temps de travail en commun (TTC) ; en outre, six écoles les évoquent comme « à définir », sans plus.
- Un autre tiers des plans de travail font explicitement référence aux temps de travail en commun, mais ne fournissent aucune précision sur leur fréquence, sur les buts poursuivis, sur le mode d'animation, sur l'importance respective des séances qui rassemblent toute l'école, les enseignants d'un cycle, d'un sous-cycle ou d'autres regroupements. Certaines des stratégies adoptées par ces écoles (les décroissements par exemple) paraissent exiger la concertation entre enseignants mais on n'en précise pas les modalités.
- Une vingtaine de plans de travail fournissent au contraire des précisions sur l'organisation des TTC : moments ou séances consacrés aux problèmes administratifs, moments ou séances consacrés à la préparation des décroissements ou à la concertation entre enseignants du même degré ou de degrés divers, temps de travail centrés sur la discussion des pratiques dans la classe. Ces plans de travail précisent aussi en général le mode d'animation des séances, règlent la question des procès-verbaux, etc. Le degré de précision est variable, mais on y trouve toujours plus que la simple mention des TTC.

Qu'il s'agisse du suivi collégial ou des TTC, les précisions apportées ici sont celles qui figurent sur les plans de travail. Mais comme pour les autres rubriques, cela ne préjuge en rien des pratiques elles-mêmes en cours d'année, soit qu'on fasse beaucoup plus que ce qui est signalé dans le plan de travail, soit que les pratiques projetées ne soient pas mises en œuvre. En ce domaine comme en d'autres, les plans de travail se distinguent les uns des autres surtout par leur degré de rigueur et de cohérence, ainsi que par la mesure dans laquelle ils explicitent les pratiques, les intentions, les objectifs poursuivis, la continuité ou la rupture avec les pratiques antérieures.

2.5 La formation continue

Au moment où les plans de travail étaient rédigés, les négociations entre les écoles et le Service de formation continue étaient en cours. Les plans de travail ne fournissent donc des informations que sur les vœux ou les demandes de formation et non sur la formation effective suivie au cours de l'année. Dans bien des cas d'ailleurs, la liste des formations souhaitées excède de beaucoup les disponibilités des formateurs des différents services. Dans ces conditions, cette rubrique a-t-elle un intérêt à ce moment de l'année ? Ou faut-il davantage voir dans cette demande d'information l'obligation faite aux enseignants d'analyser et de formaliser leurs demandes de formation, en relation avec les stratégies pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en place en cours d'année ou l'année suivante, ce qui permettrait aux services de formation de faire le tri entre les demandes prioritaires et celles dont la satisfaction peut être remise à plus tard.

Ce que nous proposons ici, c'est donc une analyse de la fréquence des diverses demandes de formation ainsi que quelques informations sur la façon dont les équipes envisagent leur formation commune²².

²² Nous laisserons de côté la rubrique « formations individuelles » qui ne présente pas un intérêt suffisant dans le cadre de cette brève analyse. Il y est néanmoins fait allusion dans d'autres parties du rapport, lorsque cette information est jugée pertinente.

En ce qui concerne les disciplines ou les domaines concernés, les vœux de formation en didactique du français I et en matière d'évaluation viennent en tête avec 39 demandes. Suivent l'environnement (25) et la mathématique (20). En ce qui concerne les autres cours, de nombreuses écoles souhaitent des formations axées sur les cycles d'apprentissage et/ou les projets d'écoles (23 en tout)²³.

Les plans de travail fournissent également des informations sur le temps consacré à cette formation commune (nombre de périodes), mais de manière très inégale. Plus de la moitié des écoles ne fournissent pas cette information, du fait sans doute que les négociations avec les services de formation concernés ne sont pas suffisamment avancées. Dans un tiers des plans de travail, il est prévu 28 périodes de formation commune pour un domaine déterminé (soit les deux tiers du temps accordé pour la formation continue), mais parfois moins. Dans d'autres cas encore, le temps de formation commune est réparti sur plusieurs domaines.

Dans la perspective de projets d'établissements, la formation doit permettre une cohérence accrue entre les pratiques des enseignants, ainsi que la création d'une culture commune. Nous avons donc cherché dans quelle mesure les écoles établissaient un lien entre leurs souhaits de formation et la manière dont elles envisageaient de mobiliser cette formation dans la transformation et/ou le renouvellement de leurs pratiques. Une école sur cinq, seulement, établit un lien explicite entre la formation reçue et les stratégies pédagogiques présentées dans son plan de travail. Ce lien reste implicite dans les autres écoles (c'est-à-dire la majorité). Ce qui ne va pas sans poser problème quant à la fonction du plan de travail. Celui-ci pourrait être considéré comme traduisant l'effort des équipes d'enseignants de rendre visible et d'objectiver ce qui autrefois était assumé directement dans la pratique professionnelle solitaire. On passerait ainsi d'un mode artisanal à un mode planifié de gestion des activités pédagogiques et des ressources collectives. Une telle objectivation des pratiques et des ressources (de formation notamment) rendrait possibles la concertation entre enseignants et la réflexion sur les pratiques. En ce domaine comme en d'autres, l'analyse des plans de travail montre qu'un long chemin doit encore être parcouru par la plupart des écoles, étant supposé par ailleurs que les enseignants disposent des compétences et des ressources pour parcourir ce chemin. On reviendra sur ce point en conclusion.

2.6 Les relations familles/école

D'une manière générale, on peut distinguer deux types d'activités développées en direction des parents. Tout d'abord celles destinées à les informer d'une part sur le fonctionnement de l'école, les objectifs d'apprentissage, les attentes à l'égard des élèves et les modalités d'évaluation (les réunions de parents sous diverses formes remplissent généralement cette fonction), et d'autre part sur la progression de leur propre enfant (les carnets, les portfolios, les entretiens individuels). Ensuite les activités destinées à faire participer les parents à la vie de l'école, à leur montrer ce que l'on y fait, à développer une certaine convivialité au sein de la « communauté scolaire » constituée par les enseignants, les élèves et leurs parents. Il s'agit alors de fêtes, de spectacles, d'expositions ou de journées portes ouvertes, de pique-niques ou autres repas « canadiens ».

²³ Ces chiffres renvoient au corpus des 98 documents analysés.

Les entretiens et réunions individuels

Concernant les entretiens individuels, désormais obligatoires, la moitié des plans (49 sur 98) annoncent des *entretiens systématiques* et douze des entretiens « selon les besoins », « à la demande » ou « si nécessaire ». Deux écoles organisent en outre une permanence à l'intention des parents en fin d'année scolaire pour répondre à leurs questions.

En ce qui concerne *les réunions de parents*, les deux tiers (67 sur 98) des écoles en prévoient tout ou partie sous une forme dépassant les limites de la classe. Parmi elles, douze écoles ne font qu'une réunion d'ensemble pour toute l'école (il s'agit souvent de petites écoles ne réunissant que quelques classes). Pour les autres, la partie collective (pour des informations générales sur la rénovation, les nouveaux objectifs d'apprentissage et le fonctionnement de l'école) peut se faire soit au niveau de toute l'école, soit au niveau du cycle, soit par demi-cycle ou par degrés (lorsqu'il y a plusieurs classes du même degré dans l'école), les parents se répartissant ensuite par classes pour prendre contact avec le ou la titulaire. Une école sur cinq profite de ce moment collectif pour présenter aux familles d'autres partenaires de l'école tels que l'inspecteur ou l'inspectrice, les GNT et les MS, le concierge, l'infirmière, les responsables du parascolaire, des membres du comité de l'association de parents d'élèves. Dix-neuf écoles n'organisent que des réunions par classe, sans aucun moment collectif réunissant les parents de l'ensemble de l'école ou de la division. Enfin, quelques rares écoles n'ont pas encore planifié de réunion et disent attendre le matériel d'information mis à disposition par la DEP pour décider sous quelle forme elles les organiseront.

Vers un partenariat avec les parents d'élèves ?

Il est intéressant de noter plusieurs types de relations avec les parents, lorsque ces derniers sont constitués en collectif sous la forme d'une association de parents d'élèves (ci-après APE). Plus d'un cinquième des écoles sollicitent l'aide de l'APE pour l'organisation de festivités mais sans développer leurs relations au-delà de cette coopération ponctuelle. Quinze écoles ont des réunions régulièrement instituées avec l'APE, avec ordre du jour, PV, etc. ; dans certaines écoles, des enseignants sont spécifiquement chargés des relations avec l'association de parents. Sept autres écoles déclarent des contacts plus épisodiques ou souhaitent développer des relations avec l'APE.

D'une manière moins formelle, quelques rares écoles invitent les parents à participer à des sorties ou à des journées sportives. D'autres fois, on mise sur leurs compétences pour les faire participer à des décloisonnements/bricolages ou pour raconter des contes dans leur langue d'origine, ce qui est une manière de tenir compte des différentes cultures représentées dans l'école. Certains plans de travail font état de pratiques qui constituent encore l'exception : ainsi une école organise à la demande des parents des ateliers de grammaire et leur dispense des cours d'informatique ; une autre organise des ateliers de maths pour parents et enfants et deux autres font mention d'« ateliers explicatifs » à l'intention des parents.

Dans le but explicite de prendre en compte les parents « qui sont là », une école met en place une aide aux devoirs pour les enfants de familles non francophones, alors qu'une autre organise une information spécifique sur la rénovation à l'intention des mères albanaises²⁴ : vidéo en albanais et traductrice.

²⁴ Les enseignantes de cette école ont organisé cette information spécifiquement à l'intention des mères albanaises (et non des parents), car dans la culture musulmane, ce sont le plus souvent les pères qui établissent les liens avec l'extérieur et donc avec l'école. Or elles souhaitaient rencontrer les mères, sachant que par ailleurs, ce sont elles qui s'occupent de l'éducation des enfants et de leur suivi scolaire.

Rendre le travail et la vie scolaires visibles aux parents

Hormis les désormais « classiques » réunions de parents, les écoles recourent assez souvent à d'autres moyens pour informer les parents, dans le but de rendre plus visible le travail effectué en classe. Ainsi un quart d'entre elles organisent des moments de portes ou de classes ouvertes (certaines fois, cela est spécifiquement organisé à l'intention des futurs élèves inscrits à l'école) ; la même proportion présente des expositions de travaux d'élèves. Un sixième des écoles, qui par ailleurs mettent l'accent sur l'évaluation formative, organisent des soirées d'informations sur le portfolio à l'intention des parents. Quelques écoles enfin informent également les parents par le biais d'un Journal d'école rédigé par les élèves. Les spectacles à thème ou les concerts (orchestre, chorale, comédie musicale) sont aussi un moyen de rendre compte des activités artistiques des élèves : la moitié des écoles en prévoient un ou plusieurs dans l'année.

Les diverses formes de spectacles ont fréquemment lieu à l'occasion d'une fête (comme Noël) ou en fin d'année scolaire et sont également souvent associées à un moment convivial. A propos de convivialité, on notera qu'une dizaine d'écoles prévoient une verrée ou un apéritif à l'issue des réunions de parents, une proportion équivalente organise diverses agapes au cours de l'année (buffet canadien, pique-niques, grillades, etc.), notamment à l'occasion de certaines fêtes. On sait que c'est l'occasion de se rencontrer d'une manière moins formelle, d'échanger et de goûter à la cuisine des uns et des autres. Quelques écoles invitent également les parents à des petits déjeuners. Ce genre de pratiques contribue à créer des liens, à établir une certaine proximité entre l'école publique et ses usagers, autrement dit à jeter les bases d'une « communauté éducative ».

Pour le reste, les diverses fêtes sont le moyen privilégié par les enseignants pour inviter les parents au sein de l'école et faire davantage connaissance. La quasi-totalité des écoles en organisent au cours ou en fin d'année, les plus classiques étant l'Escalade (la moitié), les promotions ou fêtes de fin d'année scolaire (un tiers) ou encore Noël (un quart). D'autres occasions sont évoquées : une fête de village ou de quartier, la fête des Mères, la Chandeleur, le Feuillu (liste non exhaustive !). Enfin, certaines festivités sont directement liées à l'histoire de l'école elle-même : inauguration, 20^e ou 25^e anniversaire, inauguration de la Charte de l'école, etc. Certaines fois, les fêtes s'organisent avec des partenaires de la vie locale (Maison de quartier, Mairie). Souvent, alors même que les plans de travail sont présentés séparément par division, les fêtes réunissent toute l'école ou sont organisées avec une école voisine. Dans quelques rares cas, les écoles précisent que certaines fêtes se déroulent sans la présence des parents.

En résumé : ce qu'on peut dire des relations entre les familles et l'école

Les éléments descriptifs rapportés ci-dessus nous permettent de dégager les points suivants :

- La pratique, qui tend à se répandre, d'organiser une partie au moins des réunions de parents en commun (notamment au niveau du cycle et/ou de l'école) paraît traduire l'intention de constituer l'école comme un collectif et non comme une simple addition de classes. Cela est moins évident quand les moments collectifs se font au seul niveau des degrés.
- A une ou deux exceptions près, les actions développées en direction des parents ne tiennent pas compte du public spécifique auquel on a affaire, autrement dit des parents qui sont là. On constate une grande uniformité dans les pratiques, quelle que soit la population concernée.

- Si l'on constate un réel effort d'information et d'ouverture des écoles aux parents, la forme que cela prend reste très classique (fêtes, spectacles etc.). Là aussi, on constate une grande uniformité des pratiques. Cela dit, il reste vrai que les fêtes et les spectacles sont les manifestations les plus susceptibles de réaliser un large consensus auprès de familles d'origines très diverses.

Au vu de ce qui précède, il apparaît que le secteur des relations avec les familles est peut-être celui qui reste le plus à développer et/ou à diversifier. Il est vrai que contrairement aux directives concernant les projets d'école, celles destinées à faciliter la rédaction d'un plan de travail ne mentionnaient pas explicitement la nécessité de prendre en compte le contexte spécifique de l'école. Cependant, en demandant de décrire « les activités envisagées pour développer les relations familles/école dans le cadre de la vie de l'école ou des classes » (voir les directives), on ne peut s'empêcher de penser que ces activités auraient d'autant plus de chances d'atteindre leur but si elles étaient conçues en fonction des caractéristiques des parents « qui sont là ». Ce manque de spécificité est peut-être lié à une moindre conscience, chez les enseignants, du rôle des parents dans les apprentissages eux-mêmes. Comme si, pour eux, il s'agissait avant tout d'informer les parents et de nouer avec eux de bonnes relations personnelles, mais fort peu de les mobiliser autour des apprentissages et de collaborer avec eux dans ce sens²⁵.

3. La cohérence interne des plans de travail : vers une typologie

Si le plan de travail est considéré comme une étape qui devrait conduire chaque école à l'élaboration d'un projet d'école, on peut tenter de repérer à quelle étape de développement se trouve chacune des écoles concernées. Nous proposons donc dans les lignes qui suivent un premier essai de typologie des plans de travail²⁶.

3.1 Les écoles « en route »

Pour les écoles les plus proches du projet d'école, nous parlerons de plans de travail d'écoles « en route ». Ce type de plan de travail se caractérise par les traits suivants :

- Le plan de travail est inscrit dans la durée, c'est-à-dire qu'il se réfère aux pratiques antérieures de l'école, à ce qui a déjà été fait, aux formations déjà suivies, aux domaines sur lesquels le groupe d'enseignants ou quelques-uns d'entre eux ont déjà travaillé, aux difficultés déjà rencontrées et qu'on se propose de surmonter. On y trouve parfois une planification des enseignements prévue pour les années suivantes, voire pour toute la durée du cycle.
- Entre les différents points ou rubriques du plan de travail, certaines mises en relation sont faites, notamment entre la formation suivie et les stratégies pédagogiques développées, entre les ressources (par exemple en GNT et en MS) et certaines pratiques de

²⁵ Voir à ce propos : Chauveau, 2000 et Jaeggi et Osiek, 2003.

²⁶ Soulignons encore qu'il s'agit bien d'une typologie des *plans de travail* et non des écoles, bien que, par la suite, pour simplifier la formulation, nous nous contentions de parler d'écoles (écoles « en route », écoles « en attente »), alors que, en toute rigueur, il faudrait chaque fois parler de *plans de travail* d'écoles « en route », etc.

décloisonnements ou de travail en ateliers, entre le type de population de l'école et les relations avec les parents ou les orientations de l'école et les objectifs à privilégier.

- Les modes d'organisation de l'équipe apparaissent déjà avec une relative précision : division du travail entre les enseignants, ou bien entre le maître principal de chacune des divisions (l'un par exemple chargé de l'administration et l'autre de l'animation), existence d'un bureau pour coordonner différents sous-groupes de travail, indications claires sur la fréquence des TTC, leur organisation (ordre du jour, animation, traces écrites) et leur contenu (orientation administrative ou pédagogique).
- On ajoutera que les plans de travail d'écoles « en route » présupposent ou laissent deviner une adhésion relativement claire aux objectifs de la rénovation.

Aucun des plans de travail que nous avons analysés et classés dans la catégorie « écoles en route » ne correspond parfaitement à ce type ; chacun s'en rapproche sur plusieurs points, mais aucun ne réunit l'ensemble des critères retenus. Certains de ceux-ci peuvent simplement tenir à l'habileté du rédacteur ; il est probable par ailleurs que certaines écoles qui s'en sont tenues strictement au canevas du plan de travail auraient pu en dire beaucoup plus et donc être classées parmi les écoles « en route ».

Près des deux cinquièmes²⁷ des plans analysés peuvent être rangés dans cette catégorie.

3.2 Les écoles « en attente »

Ces plans suivent strictement et parfois même au rabais le canevas proposé. Outre cette caractéristique, on pourrait retenir les indicateurs suivants :

- Il n'y a pas de lien établi entre les diverses rubriques du plan de travail, par exemple entre formation et stratégies pédagogiques.
- Dans la rubrique « stratégies pédagogiques », on reprend simplement des modes de fonctionnement déjà implantés dans la plupart des écoles (par ex. intervention de la GNT pour le soutien individuel, échanges minimaux entre enseignants d'un même degré) ou l'on annonce des intentions très générales.
- Il n'y a pas de précisions sur les réunions de l'équipe (fréquence, objet, etc.).
- Il manque généralement un certain nombre d'informations (par ex. dates et modalités du suivi collégial, formation suivie en commun ou dotation en personnel).
- Il n'y a pas de réunions de parents prévues au niveau de l'école ou au niveau du cycle, etc.

Un cinquième des plans analysés peuvent être rangés dans cette catégorie.

²⁷ Il est bien clair qu'il s'agit là d'une estimation, d'un ordre de grandeur qui n'a aucune validité statistique. Nous nous refusons d'ailleurs à chiffrer plus précisément le pourcentage des écoles relevant de tel ou tel type, du fait que les frontières d'un type à l'autre sont loin d'être nettes.

3.3 Les écoles « sur le départ »

L'état d'avancement de la réflexion (vers le projet d'école) que traduit le plan de travail paraît intermédiaire entre les deux cas de figure décrits précédemment. Le plan de travail ne consiste pas en un « remplissage » sommaire ou incomplet des rubriques mais donne les informations pertinentes et fait parfois des liens qui traduisent une réflexion commune déjà bien entamée. Cependant ces liens sont rares et/ou ténus et insuffisamment explicites pour laisser apparaître la cohérence interne qui se dégage des plans de travail des écoles « en route ».

Les deux cinquièmes des plans de travail appartiennent à cette catégorie.

3.4 Deux exemples

Pour illustrer notre propos, nous présentons ci-après deux exemples de plans de travail d'écoles « en route ». Dans le premier, on peut lire un « quasi-projet » : le plan proposé va bien au-delà de ce qui était demandé ; quant au second, il correspond en bien des points aux critères que nous avons retenus, mais plus par le type de rédaction et de présentation que par son contenu qui se veut modeste (et c'est dans ce cas une « qualité »). En revanche, nous n'avons pas jugé utile de donner des exemples des deux autres types de plans. En effet, ceux des « écoles sur le départ » présentent une extrême diversité et sont, d'une certaine manière, atypiques, étant davantage caractérisés par le fait de ne pas correspondre aux deux premières catégories sinon par quelques traits bien spécifiques. Quant aux plans de travail des écoles « en attente », nous ne voyons pas l'intérêt d'en proposer des exemples, puisque leur contenu se définit « en creux », et qu'ils se caractérisent par le fait que les indications fournies sont très sommaires et parfois même lacunaires.

L'école du Bois-Gentil

Prise en compte du contexte

L'école du Bois-Gentil²⁸ est ainsi présentée dans le plan de travail : elle abrite une division moyenne et une division de l'enseignement spécialisé ; elle accueille en outre plusieurs élèves dont la famille vit dans un Foyer pour réfugiés ou requérants d'asile ; par ailleurs, un certain nombre d'enfants du quartier viennent d'un « milieu socioculturel défavorisé ». L'école a affaire à une proportion importante d'élèves allophones et/ou vivant dans des conditions difficiles, d'où des problèmes de comportement, du racisme, des difficultés scolaires...

Des objectifs établis en conséquence

Compte tenu de cette population scolaire, l'accent est mis sur l'apprentissage du français et sur le développement de compétences sociales²⁹ : se connaître, s'accepter, se respecter, développer la solidarité, le tout organisé sous un thème fédérateur, celui de l'enfant différent... La volonté est affichée de « *choisir des objectifs qui tiennent compte du contexte et de le dire* » (texte du plan de travail).

²⁸ Il s'agit d'un nom fictif.

²⁹ Le terme n'est pas utilisé explicitement mais il nous a semblé que c'était bien cela qui était en jeu.

Cohérence entre objectifs pédagogiques et formation

La formation commune est suivie en français et organisée autour du thème de l'enfant différent. L'équipe compte sur la formatrice pour qu'elle l'aide à « sélectionner des textes, des lectures et des exercices appropriés dans le matériel scolaire existant », en référence au thème choisi. Elle attend la première séance de travail pour construire une certaine « cohérence des pratiques » (notamment dans les décloisonnements) et prévoit un après-midi de travail en commun pour préparer cette séance. Toujours en accord avec l'objectif principal de l'apprentissage du français, plusieurs périodes de la formation individuelle sont également consacrées au français pour compléter la formation commune : vocabulaire, grammaire, aide aux enfants ayant des difficultés en lecture.

Les objectifs liés au développement des compétences sociales (lutter contre le racisme, apprendre à se connaître et à s'accepter, etc.) sont définis en cohérence avec le thème fédérateur. Ils se concrétisent dans plusieurs types de pratiques : la lecture de textes en lien avec les thèmes abordés (voir ci-dessus), l'élaboration d'une charte d'école et la pratique de conseils de classe et d'école, une réflexion sur le parcours des enfants réfugiés (« d'où viennent-ils, pourquoi? ») lors des cours d'histoire et de géographie en lien avec la STACC, la participation à la Journée des droits de l'enfant (réflexion prévue sur le droit à l'éducation, notamment en lien avec les enfants réfugiés et les élèves du spécialisé), participation à la journée du Téléthon (réflexion sur le handicap), réflexion sur la diversité culturelle à l'occasion de fêtes traditionnelles. Plusieurs formations individuelles sont également choisies en lien avec cet objectif : approche culturelle (activités autour des contes, graphisme et écriture), gestion des conflits, TV, jeux vidéo et violence, formation en lien avec le Musée international de la Croix Rouge. Par ailleurs l'équipe insiste sur le fait que les enseignants doivent eux-mêmes « apprendre à se connaître pour se respecter » et « faire des efforts pour être plus tolérants », afin de « faire passer un message de solidarité chez les élèves ». Il s'agit là aussi d'une recherche de cohérence (être capable de faire soi-même ce que l'on exige de l'autre)...

Si nous avons présenté cet exemple, c'est parce que la recherche de cohérence nous y paraît particulièrement évidente. Des liens sont établis entre plusieurs niveaux du plan de travail : entre les caractéristiques des élèves de l'école et les objectifs prioritaires, entre ces derniers et le contenu et l'organisation des apprentissages. La formation permanente, commune et individuelle, est également choisie en fonction des objectifs.

L'école des Bleuets

Plusieurs écoles, sans être allées aussi loin, nous semblent également « en route ». Tout en restant plus proches du canevas proposé, elles établissent néanmoins des liens entre les différentes rubriques et s'inscrivent clairement dans une dynamique tenant compte du passé, du présent et du futur, comme en témoigne l'exemple qui suit.

Une cohérence à plusieurs niveaux

L'école des Bleuets³⁰ est une petite école, avec quatre classes couvrant l'ensemble de l'enseignement primaire. Comme il arrive fréquemment que les familles aient des enfants dans chacun des deux cycles, les enseignantes ont choisi de mettre l'accent sur la cohérence des pratiques pédagogiques pour l'ensemble de l'école, notamment au niveau de l'évaluation. Pour ce faire, elles ont décidé d'introduire les nouveaux carnets scolaires simultanément dans les deux cycles et d'utiliser le portfolio comme outil d'évaluation, d'une part parce qu'elles ont suivi l'an dernier une formation dans ce domaine et qu'elles ont déjà créé et utilisé cet

³⁰ Il s'agit d'un nom fictif.

outil, d'autre part parce que le portfolio leur paraît particulièrement en adéquation avec l'usage du nouveau carnet. Celui-ci sera présenté aux parents et il est également question que chaque titulaire utilise le classeur de liaison, une fois reçues des directives claires à son sujet.

Par ailleurs, pour avoir « une ligne conductrice ainsi qu'une vue d'ensemble sur l'acquisition des objectifs d'apprentissage, sans pour autant les cloisonner » (texte du plan de travail), elles ont mis en place dès l'année précédente un plan d'étude en français et mathématiques pour les deux cycles. Ce plan d'étude va s'étendre cette année à deux autres branches (histoire et sciences de la nature) et à d'autres disciplines encore l'année suivante, en relation avec la formation commune.

Toujours dans la perspective d'améliorer la cohérence de leurs pratiques pédagogiques, ces enseignantes ont mis en place dès l'année précédente « un plan de travail commun » pour tous les élèves dès la 2^e année du premier cycle. Elles expliquent clairement comment l'introduction progressive de cet outil pour tous les degrés devrait contribuer à améliorer la collaboration et la cohérence des pratiques au niveau des enseignantes et à donner du sens au travail des enfants :

« L'élaboration d'un plan de travail commun (ayant la même présentation et la même structure) pour les élèves de 2P à 6P l'an dernier, nous a permis de mieux nous entendre et d'être plus efficaces dans notre travail. Les élèves apprennent à travailler de manière plus autonome et à gérer les objectifs d'apprentissage. Le plan de travail est un moyen de donner du sens aux apprentissages et aux objectifs noyaux. Au début (dès la 2E), très simple, il montrera aux élèves comment on peut travailler seul. Il sera accompagné d'un tableau plus général que la maîtresse suspendra dans la classe ; elle s'en servira pour montrer aux enfants comment ils progressent et fera le lien avec le plan de travail. Au fur et à mesure des degrés, le plan de travail s'étoffe, contient plus d'objectifs à travailler, plus de travail à effectuer de manière autonome. »

D'autres stratégies sont prévues, notamment divers décroisonnements (français, maths, environnement) avec l'aide de la GNT qui partage son activité entre les deux cycles. Cependant, malgré tous ces projets, l'équipe garde la tête sur les épaules et reste réaliste. Insatisfaites de leur manière de gérer la question des devoirs, les enseignantes ont cependant décidé de garder ce sujet de réflexion pour l'année à venir et de tester de nouvelles manières de faire, avant de prendre une décision commune et de généraliser des pratiques pour l'année suivante.

L'originalité de ce plan de travail réside non seulement dans l'effort de mise en cohérence des différentes rubriques, mais aussi dans sa « mise en récit » : les décisions prises par l'équipe pour l'année en cours sont mises en relation avec ce qui a été fait pendant les années précédentes et ce qui sera fait pour les années suivantes. Chacune de ces décisions se trouve ainsi argumentée en fonction des objectifs poursuivis et de ce qui apparaît possible ou réaliste.

Conclusion : du plan de travail au projet d'école

S'il fallait porter un jugement sur l'état d'avancement de la rénovation à partir de la seule lecture des plans de travail, nous pourrions dire : les choses avancent, la majorité des écoles semblent progresser et la rédaction des plans de travail a contribué à cette avancée. Toutefois, notre propos n'était pas d'évaluer ces plans de travail mais d'en proposer quelques éléments d'analyse afin d'identifier les difficultés rencontrées, notamment quant à l'interprétation de l'injonction faite aux écoles de rédiger un plan de travail. C'est dans cet esprit qu'on lira ces remarques finales : il ne s'agit pas de souligner les « manques », mais de mettre en lumière les facteurs susceptibles d'aider les écoles sur la voie dans laquelle elles se sont engagées.

Le plan de travail, premier pas vers le projet ?

Dans l'introduction, nous nous demandions d'abord si les plans de travail remplissaient bien leur fonction de préparation à l'élaboration ultérieure d'un projet d'école et comment les enseignants s'étaient approprié cet outil et en avaient interprété les diverses rubriques. Nos analyses apportent une réponse nuancée, ce que nous avons tenté de synthétiser en distinguant les écoles « en attente », les écoles « sur le départ » et les écoles « en route ».

Si quelques équipes ont rempli de façon plutôt minimaliste les rubriques proposées (les écoles « en attente »), la majorité d'entre elles s'attachent à décrire assez précisément les initiatives qu'elles projettent de prendre pour assurer une plus grande cohérence des pratiques, introduire des dispositifs de différenciation, assumer plus collectivement la progression des élèves et améliorer le climat social des écoles. Il s'agit là pour l'essentiel des informations qui figurent sous la rubrique « stratégies pédagogiques ».

Toutefois, cette rubrique, qui permet aux écoles d'explicitier leurs intentions et leurs objectifs pédagogiques, se trouve en quelque sorte isolée parmi les autres rubriques qui ont été interprétées, dans un grand nombre de cas, selon une logique administrative.

Ajoutons à cela que seuls les plans de travail des écoles dont nous avons dit qu'elles étaient « en route » ont tenté d'établir une certaine cohérence entre les différentes rubriques proposées. Même en ce qui concerne les stratégies pédagogiques, nous avons vu qu'il était souvent difficile d'y trouver une orientation prioritaire et qu'il s'agissait dans bien des cas d'une liste de dispositifs à mettre en place, parfois trop ambitieuse pour être réellement opérationnelle. En d'autres termes, tout se passe comme si même cette rubrique se trouvait en quelque sorte contaminée par une logique administrative.

Quelques éléments d'analyse du canevas proposé

Pourquoi en est-il ainsi ? Pour le comprendre, il nous paraît nécessaire d'examiner de près le canevas proposé aux écoles pour le plan de travail et la façon dont celles-ci l'ont interprété. Ce canevas tente de concilier une double exigence : une exigence d'ordre administratif (liste des enseignants concernés, calendrier des réunions de suivi collégial, formation commune choisie et calendrier des réunions de parents) et une exigence plus fonctionnelle, liée à l'idée d'une démarche de projet d'établissement sur le moyen ou le long terme (les stratégies pédagogiques notamment répondant à la question : « Que voulons-nous faire ensemble ? »). De là deux interprétations possibles du plan de travail : certaines écoles ont répondu fidèlement et strictement à la demande et se sont contentées d'indications relativement sommaires, sans établir de lien fort entre les différentes rubriques. D'autres ont au contraire interprété le plan de travail avec en ligne de mire le contenu et l'esprit du projet d'école :

- La rubrique « enseignants » pouvait être interprétée comme la réponse aux questions : Qui sommes-nous ? Que faisons-nous ensemble ? Que voulons-nous ? De quelles ressources et compétences particulières disposons-nous et comment les utiliser au mieux (que « pouvons-nous » faire ensemble) ? En d'autres termes, on aurait pu préciser – et certaines écoles l'ont fait en partie – qui était derrière ce plan de travail. C'est là une dimension presque totalement opaque : le plan de travail est en général le résultat de multiples compromis entre les différents membres d'une équipe, entre l'équipe et l'inspecteur. Les uns sont favorables à la rénovation et souhaiteraient que l'école se transforme rapidement, les autres y sont opposés ou très réticents. Les uns plaident pour un projet ambitieux, les autres considèrent le plan de travail comme une formalité administrative. Pratiquement,

rien de cette complexité ne transparaît. Les écoles ne gagneraient-elles pas à expliciter, ou à « mettre en récit » ce qu'elles sont dans la réalité, d'où elles viennent, comment elles se situent face à la rénovation, ce qu'elles en pensent, quels sont les jeux d'opposition entre les différents enseignants, entre l'équipe et l'inspecteur³¹ ? On objectera que cette « mise en récit » ou cette mise à plat du fonctionnement réel de l'école ne peut être rendue publique, sinon de façon très allusive. Mais l'école pourrait faire ce travail pour elle-même, quitte à ne retenir pour le plan de travail que l'essentiel, ce qui est pertinent. Nous insistons sur ce point car il nous semble que seule une telle « mise en récit » peut permettre à l'école de s'approprier les lignes de force de la rénovation et de fabriquer un plan de travail ou un projet qui lui appartienne en propre.

- De la même façon – et pour prendre un second exemple –, la rubrique « relations avec les parents » aurait pu contenir une analyse des diverses positions des enseignants face aux parents, des expériences faites par les uns et les autres : Qui sont les parents pour nous ? Quels devoirs nous sentons-nous à leur égard ? Qu'attendons-nous d'eux ? Cette réflexion nous paraît indispensable pour que les écoles aillent au-delà de réunions trop souvent perçues – notamment par certains parents – comme la « messe du dimanche » à laquelle il faut faire acte de présence pour ne pas être mal vu de l'enseignant.

Ces quelques remarques nous conduisent à penser qu'il serait souhaitable de bien distinguer deux fonctions confondues dans le canevas actuel :

- Le plan de travail comme ayant, pour l'autorité scolaire, une fonction de contrôle : il s'agit de vérifier si les écoles répondent bien aux exigences qui leur sont actuellement posées : une formation commune, des réunions de suivi collégial, des réunions de parents obligatoires pour tous. Ce contrôle est indispensable pour que le cadre imposé à toutes les écoles soit respecté.
- Une fonction de « mise en route » et de réflexion sur la façon spécifique dont l'école peut ou souhaite répondre dans un premier temps aux idées-forces de la rénovation : une plus grande cohérence dans les pratiques, une gestion commune des cycles, une réflexion en profondeur sur la nouvelle définition des objectifs de l'enseignement primaire, une formation commune adaptée aux besoins communs des enseignants et aux stratégies pédagogiques que l'école choisit de privilégier. Le plan de travail est alors un outil de travail pour les équipes elles-mêmes, une façon d'entrer dans une démarche de projet.

Sans doute pourrait-on éviter ainsi ce paradoxe : pour que le plan de travail soit bien un premier pas vers le projet, les équipes ont dû ou auraient dû s'affranchir du canevas formel qui leur était proposé.

C'est bien parce qu'à l'occasion des changements en cours, il y a une réflexion collective à mener, des choses à mettre en place ou à améliorer que le plan de travail peut se révéler un outil utile. Or en l'état actuel, cet « instrument » ne nous paraît pas totalement remplir cette fonction. D'où peut-être l'utilité d'en distinguer les dimensions administratives et les dimensions pédagogiques et d'explicitier plus clairement aux enseignants le sens et la visée de certaines informations demandées, ainsi que de poser plus fortement l'exigence de cohérence entre les divers éléments du plan de travail.

³¹ Pour quelques indications dans le sens d'une telle démarche, voir Favre, 2001.

En résumé, ce que l'on peut dire des plans de travail

L'analyse des plans de travail met en évidence leur grande diversité, tant sur le plan de la forme (rédaction) que du fond (explicitation, cohérence interne). L'analyse de la compréhension et/ou de l'interprétation par les enseignants du canevas proposé par l'autorité scolaire pour la rédaction des plans de travail nous a permis de caractériser ces derniers en fonction de leur degré de préparation (dans le sens 'd'être prêt à') par rapport à un futur projet d'école. Nous avons ainsi identifié trois types de plans de travail qui renvoient à autant de types d'écoles : des écoles « en attente », d'autres « sur le départ » et enfin des écoles « en route », autrement dit des équipes d'enseignants qui produisent des plans de travail allant du plus sommaire au plus élaboré (un quasi-projet) en passant par diverses étapes intermédiaires. Nous nous sommes également interrogés sur la manière dont les équipes d'enseignants se sont approprié cet outil, sur son efficacité dans l'élaboration de pratiques plus cohérentes et la possibilité réelle qu'il donne, tel qu'il était proposé, de faire en fin d'année un bilan-évaluation des dispositifs expérimentés. Au terme de cette analyse, il nous a paru possible de repérer quelques points forts et quelques points faibles.

Les points forts

- Toutes les écoles, même celles qui semblent avoir eu de la difficulté, ont joué le jeu et ont souscrit à l'exercice contraignant de rédiger un plan de travail.
- Une grande majorité (80%) des plans analysés renvoient à part égale à des écoles « en route » ou « sur le départ », ce qui traduit un bon état de préparation en vue d'un futur projet d'école.
- Dans les stratégies pédagogiques et notamment les dispositifs de regroupement d'élèves, l'accent est mis clairement sur la différenciation et les apprentissages fondamentaux.
- Un effort particulier porte sur l'amélioration de la collaboration entre enseignants et la cohérence des pratiques.
- On constate également un souci de développer des compétences sociales chez les enfants, dans le but d'améliorer la qualité du vivre ensemble dans l'école.
- Face aux parents, les équipes d'enseignants se présentent de plus en plus souvent comme un collectif, en prévoyant tout ou partie des réunions de parents en commun.

Quelques points plus problématiques

- Le canevas proposé aux enseignants pour rédiger leur plan de travail mêle deux logiques, l'une purement administrative et l'autre à caractère plus pédagogique. La rédaction de nombreux plans de travail traduit cette ambiguïté du message institutionnel.
- Un cinquième des plans analysés révèlent des écoles « en attente », leur plan de travail apparaissant comme lacunaire ou très sommaire.
- Sur l'ensemble des plans examinés, les stratégies pédagogiques annoncées sont, dans de nombreux cas, peu développées et/ou peu explicitées.

- Dans la plupart des cas, la forme sous laquelle les stratégies pédagogiques et autres dispositifs sont présentés ne permet pas aisément d'envisager une évaluation rigoureuse en fin d'année.
- Pour l'instant, les actions menées en direction des parents sont très peu différenciées et ne semblent pas tenir compte de la diversité des publics scolaires.

CHAPITRE 2

LES PROJETS D'ÉCOLE : ADAPTATION AUX CONDITIONS LOCALES DES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT

Comme on l'a dit en introduction, les projets d'école élaborés pour une durée de quatre ans devraient être la traduction au plan local, de la mission et des objectifs généraux de l'institution. Autrement dit, les projets sont le lieu de l'articulation entre les objectifs généraux d'apprentissage définis par le centre et leur application à un contexte particulier. C'est pourquoi il est explicitement demandé aux équipes d'enseignants de « *partir de ce qui existe* »³², c'est à dire de l'histoire de l'école, des expériences accumulées et de la dynamique déjà engagée au cours des dernières années mais également des caractéristiques des élèves et des parents de cette école en particulier. Nous examinons dans ce chapitre comment se fait, dans les projets analysés, la prise en compte des ressources et des contraintes de l'école, ainsi que des caractéristiques de son public scolaire : dans quelle mesure le choix des priorités et des stratégies d'enseignement-apprentissage énoncées dans le projet porte-t-il la marque de ces divers éléments spécifiques à l'école ? Ce qui pose de multiples questions, allant de l'autonomie réelle accordée aux écoles à la cohérence des actions entreprises, en passant par les compétences de haut niveau requises pour effectuer cette alchimie.

1. L'analyse de l'expérience acquise

Dans un premier temps, il est demandé aux écoles « *d'analyser la situation initiale, de rendre visible les acquis, les difficultés et les besoins de l'école* » (ibid.). En d'autres termes, de dire d'où l'on part³³, c'est à dire où l'on en est par rapport à la finalité première de la rénovation : assurer les apprentissages de tous les élèves.

L'analyse succincte des trente-cinq projets de la première année (2001-2002) de la phase d'extension montre que sur ce point, la plupart des projets sont bien documentés. Ils présentent une synthèse en général assez complète de ce qui s'est passé dans l'école au cours des années précédentes : formations communes, réflexion en équipe, premiers éléments d'un suivi collégial, expérimentation de divers regroupements d'élèves ou de divers outils d'évaluation formative. Bref, les enseignants peuvent miser sur un certain nombre d'expériences récentes dont ils ont pu tirer des enseignements pour leur cheminement à venir.

³² Voir la lettre de la Directrice générale de l'enseignement primaire du 7 mai 2001, « *à l'attention des enseignantes et des enseignants de l'école primaire genevoise* », ainsi que ses annexes qui fournissent des indications sur la rédaction du plan de travail et du projet d'école.

³³ On notera que cette analyse de la situation initiale ne figurait pas dans le canevas des plans de travail.

On précisera que la plupart des écoles qui ont élaboré un projet opérationnel dès la rentrée 2001 sont soit des écoles qui s'étaient portées volontaires pour la *phase exploratoire de la rénovation*, soit des écoles dites *en réflexion*, c'est-à-dire pas encore en rénovation mais dont les enseignants s'engageaient formellement à réfléchir collectivement à de nouvelles manières d'organiser leur collaboration et les apprentissages, en vue de fonctionner bientôt selon les axes définis par la rénovation (cycles d'apprentissage pluriannuels, travail en équipe, suivi collégial, accent sur la différenciation, etc.), lesquels ne sont que des moyens et non des fins en soi. Les écoles ont donc accumulé un certain nombre d'acquis en termes de réflexion et de fonctionnement collectifs, de différenciation et de planification des situations d'apprentissage.

Les autres écoles qui ont présenté un projet pour la rentrée 2001, si elles ne s'étaient pas déclarées officiellement en rénovation ou en réflexion auparavant, étaient, de fait, également en réflexion à leur manière. Leur démarche était peut-être moins explicite et systématique, mais elles étaient indéniablement aussi dans une dynamique de réflexion commune et de recherche, dans un esprit de renouvellement de leurs pratiques et de leur conception du métier. D'ailleurs, plusieurs de ces équipes disent qu'au stade de réflexion où elles sont parvenues, elles ont eu envie, voire besoin d'élaborer un projet d'école, pour faire le point et structurer leur démarche, en se donnant des priorités et des points de repères. Comme le relève un de ces projets, l'équipe est « *fatiguée de travailler à court terme* » et souhaite mettre en place un projet pédagogique « *dans un souci de co-responsabilité et de cohérence* ». Son but est alors de « *mieux planifier son fonctionnement et de mieux définir ses priorités annuelles* ». Une autre équipe précise qu'après avoir exploré et mis en place au cours des dernières années plusieurs démarches pédagogiques en phase avec les nouvelles orientations de l'institution, elle se considère prête à s'inscrire dans un projet sur quatre ans, sans se sentir « *en décalage* ». Les enseignants de cette école éprouvent en effet le besoin de s'engager « *de manière collégiale, dans un projet dans lequel chaque enseignant est partie prenante* » car, disent-ils, « *c'est une démarche plus formelle et solidarisante* ». On voit ainsi que pour plusieurs écoles, le projet est un outil qui arrive au bon moment, car il permet de structurer, de mettre en forme et de donner un statut à des pratiques déjà existantes et/ou en cours d'expérimentation.

L'analyse plus détaillée de l'ensemble des projets (51) des deux premières années de la phase d'extension permet de constater que le travail pédagogique reste encore relativement peu collectif. Toutefois, dans près de moitié des écoles en projet (23 sur 51), les équipes d'enseignants font état d'une bonne expérience accumulée dans la gestion collective des tâches. En effet, pour elles, les *décloisonnements*, le *suiti collégial* et l'*évaluation formative* apparaissent de plus en plus comme des « *stratégies phares* ». Dans ces équipes, on *échange* aussi *sur les pratiques*, on développe une *culture commune*, on *se forme en commun* selon les priorités que l'on s'est fixées, on instaure une *éducation à la citoyenneté* par l'élaboration d'une charte d'école, comme par la mise en place de conseils aussi bien de classe que d'école. On relève toutefois que ce sont avant tout des équipes qui ont déjà participé aux phases antérieures de la rénovation qui sont dans ce cas.

2. La prise en compte du contexte local

Une autre manière de « *partir de ce qui existe* » est de prendre en compte le contexte socio-économique de l'école, de tenir compte des familles « *qui sont là* ». Dans le document adressé par l'institution aux enseignants pour définir la finalité du projet d'école et donner des directives (canevas) pour en faciliter l'élaboration et la rédaction, cette exigence est clairement posée :

« Le projet d'école a pour but de concilier les objectifs généraux de l'enseignement primaire avec les caractéristiques de la population scolaire locale [...]. L'élaboration d'un projet d'école prend en compte les particularités sociales, culturelles et économiques de la population scolaire locale, ainsi que les conséquences qui en découlent au niveau pédagogique » (ibid.).

Dans l'ensemble, les trente-cinq projets de la première phase d'extension fournissent une description bien documentée du contexte local. Nombre d'entre eux recourent aux statistiques scolaires disponibles et présentent ainsi la distribution de la population selon la catégorie sociale, la nationalité ou la langue parlée en famille. Certaines écoles indiquent également le nombre de nationalités différentes présentes dans l'école et en donnent parfois la liste. Quelques écoles complètent ces données par une description de la situation géographique de l'école dans le quartier ou le village, par des détails concernant l'architecture ou l'usage qui peut être fait du préau en dehors des heures d'école par les habitants des environs.

Une autre manière encore de « partir de ce qui existe » est de prendre en compte le niveau de la progression des élèves « qui sont là ». Autrement dit de s'appuyer sur ce que l'on sait du niveau de compétences des élèves de l'école : résultats aux épreuves cantonales, nombre d'élèves en difficulté signalés au cours de l'année précédente, principales difficultés d'apprentissage (lecture, construction du nombre, etc.) auxquelles il a fallu apporter une remédiation spécifique. Or, rares sont les projets qui s'appuient sur la progression des élèves ou sur leurs types de difficultés pour justifier le maintien ou la modification des stratégies pédagogiques définies en commun.

3. Contexte local, objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques

Notre attention a porté principalement sur la cohérence entre, d'une part, les caractéristiques de la population scolaire locale telle qu'elle est décrite dans le projet et, d'autre part, les objectifs prioritaires du projet et les dispositifs mis en place, ceci aussi bien dans la perspective de la progression des élèves que d'une meilleure prise en compte des « parents qui sont là » (modalités d'information et d'implication diversifiées, dispositifs d'aide aux devoirs, etc.). Selon la force ou le degré d'explicitation des liens établis entre le contenu du projet et les caractéristiques de la population scolaire locale, nous avons mis en évidence quatre cas de figure.

3.1 Des liens très explicites

Sur les trente-cinq projets examinés, neuf font des liens très explicites entre la population scolaire locale, les objectifs formulés et les stratégies mises en place et l'on retire à leur lecture une impression de grande cohérence. Une école annonce ainsi un milieu très populaire et défavorisé à divers titres par rapport aux exigences scolaires : 63% d'ouvriers, 12% de familles « divers et sans indication » (ce qui correspond le plus souvent à des situations très précaires, chômage, AI, réfugiés, etc.) et 73% d'élèves allophones dont beaucoup sont enfants de réfugiés vivant en foyer. Pour prendre en compte les difficultés spécifiques de ces élèves et de leurs familles, l'équipe souhaite « différencier les modalités d'information aux parents », réfléchir et travailler autour des modalités des TTM « dans le but de compenser l'inégalité du milieu familial », poursuivre les études surveillées. L'accent est également mis sur

l'apprentissage de la langue et on remarque des modalités très diversifiées de regroupement d'élèves et de différenciation, en collaboration avec les GNT, les STACC et les MS de manière à « tenir compte des besoins spécifiques des élèves de notre quartier ».

Une autre école a constaté que la population de son quartier, jusqu'alors relativement favorisée, est en train de se modifier suite à la construction d'immeubles HLM. Elle accueille dorénavant davantage d'enfants de milieux moins favorisés et « ne maîtrisant pas forcément le français comme première langue », d'où la décision « d'augmenter les compétences des élèves de l'école dans le domaine du français I, en relation directe avec les objectifs d'apprentissage »³⁴. Il y a donc un accent particulier mis sur l'apprentissage de la lecture et la consolidation des acquis dans ce domaine au début du 2^e cycle, avec de nombreux dispositifs adaptés, parmi lesquels diverses formes d'entraide formalisées entre élèves d'âge différent. L'accent est également mis sur « l'accueil des élèves non-francophones » avec la mise en place d'un enseignement plus spécifique, notamment « en activités langagières et pour l'apprentissage de la lecture ».

Dans ce groupe, nous n'avons pas forcément toujours affaire à des écoles faisant état d'un contexte difficile mais la prise en compte de ce dernier est toujours explicite et donne lieu à des pratiques clairement repérables. Ainsi, une petite école, relativement isolée géographiquement et ne comportant que trois classes pour couvrir la totalité des degrés de l'enseignement primaire, met entre autres l'accent (aussi en matière de formation continue) sur la pédagogie coopérative ; en raison des classes à multiples degrés, ces enseignantes ont en effet « l'obligation de travailler en groupe » et visent donc à « développer la coopération entre les élèves ». Par ailleurs, pour pallier à leur relatif isolement, les enseignantes de cet établissement participent à des réseaux d'écoles ou accueillent des étudiants en formation. On ressent le même besoin en ce qui concerne les élèves :

« Plusieurs de nos activités sont en relation avec une ouverture sur le monde : journal à l'école, internet (échange avec une autre classe), échanges avec deux écoles africaines par courrier normal. C'est peut-être notre situation géographique particulière qui nous pousse à l'ouverture ».

Cela n'exclut pas, bien évidemment, d'autres dispositifs plus classiques pour répondre aux difficultés de certains élèves mais que nous ne développerons pas ici.

3.2 Des liens juste ébauchés

Quatre écoles évoquent un lien entre contexte et projet dans leur déclaration initiale d'intentions mais sans rien préciser de sa concrétisation au niveau des dispositifs mis en place ; il n'y est donc plus fait allusion dans la suite du projet. Ou alors, c'est au lecteur de faire lui-même le lien car il n'est pas du tout explicite. Ainsi, une école signale une population très hétérogène :

« La forte proportion d'élèves étrangers, pour la plupart allophones et/ou issus de cultures très diversifiées, suppose de la part des enseignants une prise en charge spécifique, ceci dans un souci constant d'intégration de ces élèves et de leurs familles. La variété des milieux socioculturels et religieux nous confronte à des difficultés supplémentaires d'apprentissage et de comportement ».

³⁴ Dans son projet, l'équipe cite d'ailleurs, à l'appui de ses conceptions, une partie de l'introduction des *objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Introduction, août 2000 : « L'action éducative se doit d'aider l'élève à se forger les outils de pensée et de communication qui lui permettront, tout au long de son existence, de poursuivre sa formation et de développer sa culture. Connaître et comprendre les divers domaines du monde culturel permet à l'élève de construire son identité intellectuelle et personnelle ».

A partir de là, un seul lien explicite (cas de figure que l'on retrouvera à plusieurs reprises) : la GNT doit tenir compte prioritairement de ces élèves (dans un autre projet on dira que le taux d'encadrement de GNT doit absolument être maintenu pour tenir compte de ces élèves). Mais au-delà de cela, on ne voit pas en quoi consiste « *la prise en charge bien spécifique* » mentionnée par le projet, ni quelles sont les stratégies pédagogiques mises en place pour l'assurer. On peut en revanche supposer que l'objectif de « *construction d'un esprit d'école* » (concrétisé par les conseils d'élèves, le conseil d'établissement avec participation des parents, diverses activités conviviales et socialisatrices réunissant toute l'école, projet de charte, etc.) répond à l'intention « *d'intégrer ces enfants et leurs familles* », ainsi qu'à celle de réguler certains comportements un peu difficiles, mais cela n'est pas dit explicitement.

Une autre école annonce qu'elle veut répondre à la « *diversité culturelle* » de ses élèves mais s'en tient à cette déclaration d'intention, dont on ne retrouve plus trace dans la suite du projet.

3.3 Absence de liens

Trois écoles, après avoir décrit une population scolaire potentiellement problématique en termes de difficultés scolaires (milieu défavorisé, forte proportion de familles immigrées et/ou majorité d'élèves allophones, difficultés dans les contacts avec les familles, etc.) produisent un projet qui semble ne pas en tenir compte, en tout cas jamais de manière explicite : ni au niveau des objectifs, ni au niveau des stratégies pédagogiques (contenu, organisation), pas plus qu'à celui des actions menées en direction des parents. On parle de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage, d'étendre l'usage du portfolio, de réorganiser les modules, de développer les liens entre les deux cycles, d'améliorer l'organisation du travail, etc., mais on ne voit rien de spécifique en lien avec la population décrite. C'est également le cas dans cette école qui annonce 70% d'élèves allophones de 34 nationalités différentes mais qui ne prévoit rien au niveau de l'interculturel ou d'EOLE, par exemple, et se situe à un niveau de très grande généralité dans les objectifs (« *mettre l'enfant au centre* ») et les dispositifs annoncés (« *offrir des situations d'apprentissage diversifiées* »). Bien sûr, chacun de ces projets évoque une fois ou l'autre des dispositifs de différenciation et/ou de remédiation mais le lecteur ne voit pas en quoi ils répondent de manière spécifique aux caractéristiques socioculturelles des élèves qui sont là, ce qui a d'ailleurs été relevé par les inspecteurs ou inspectrices concernés.

On a ainsi l'impression, en lisant ces projets, que l'on a affaire à deux types d'informations juxtaposés, d'une part la description du contexte et d'autre part le projet en soi, qui, comme des lignes parallèles, ne se rejoignent jamais et n'ont pas grand-chose à voir l'une avec l'autre. Le lecteur reste donc sur sa faim.

Deux autres projets ne décrivent pas la population scolaire et limitent leur évocation du contexte à la situation géographique ou à l'histoire interne de l'école (constitution de l'équipe, etc.).

3.4 Des liens qui restent implicites

Pour l'ensemble des dix-huit écoles restantes, le contenu du projet ne permet pas de dire qu'il n'y a aucun lien entre contexte et dispositifs mis en place, mais ces liens ne sont jamais explicitement annoncés. Grosso modo, on peut repérer alors trois cas de figure. Un premier ensemble de projets décrit une population scolaire diversifiée sur le plan de la composition sociale, mais sans groupe social d'une importance telle qu'il impliquerait des stratégies pédagogiques spécifiques. Il y a bien des enfants de familles ouvrières mais on ne peut pas parler d'une école de milieu populaire ou défavorisé ; il y a des élèves d'origine étrangère

mais pas une majorité d'allophones pour autant ; il y a également des enfants de milieux dirigeants ou de classe moyenne mais pas en nombre tel qu'on puisse parler d'un contexte « résidentiel aisé ». A partir de là, des dispositifs de différenciation diversifiés et bien pensés, comme c'est le cas dans ces projets, semblent être la réponse la plus adéquate à cette forme d'hétérogénéité. Simplement le texte ne le dit jamais, tellement cela semble aller de soi.

Il en va de même pour quelques écoles présentant une population plus homogène (majorité d'élèves suisses, francophones et de classe moyenne à supérieure, relativement aisée). Dans ces cas, seule une différenciation bien comprise pour tenir compte des rythmes et niveaux différents des élèves au sein même de cette relative homogénéité semble répondre à la spécificité du contexte. On note aussi un effort pour promouvoir une meilleure collaboration avec l'association des parents d'élèves, les parents étant alors décrits comme assez exigeants et parfois interventionnistes. Mais là encore, rien d'explicite. C'est ce caractère implicite qui est frappant, d'autant plus que deux ou trois écoles du premier groupe décrit plus haut et ayant affaire au même type de population scolaire (hétérogène ou homogène plutôt aisée) établissent des liens très clairs entre le contexte et les autres rubriques développées dans le projet.

Une dernière façon de rester dans l'implicite consiste à faire état d'une particularité de la population scolaire dans la présentation de l'école et de mentionner plus loin, sans faire clairement le lien, un groupe d'élèves plus particulièrement ciblé au détour d'une énumération de stratégies pédagogiques. Ainsi un projet annonce 60% d'élèves non-francophones provenant de 22 nations différentes mais n'y fait plus allusion dans ses objectifs prioritaires, pas plus que dans le développement des différentes rubriques. Ce n'est que dans le tableau synthétisant les stratégies pédagogiques qu'il est prévu des regroupements prenant en compte ces élèves par la mise en place de groupes à niveaux « *allant des très bons lecteurs aux élèves non-francophones* ». Une autre école a affaire à une population « *majoritairement suisse mais de niveau socioculturel varié, ce qui donne un climat sensible qui peut très vite amener une certaine agressivité chez les élèves* ». Sans plus y faire explicitement allusion, le projet prévoit cependant d'instaurer des conseils de classe et d'école dans le but de « *définir un règlement commun et de l'appliquer* », dans l'idée aussi de « *développer la responsabilité des élèves face à l'école* ». Dès lors le lecteur fait lui-même le lien et se dit que cela a certainement quelque chose à voir avec le climat d'agressivité larvée signalé dans la description du contexte, mais ce n'est pas annoncé comme tel.

4. Les relations avec les parents

« *Partir de ce qui existe* » en prenant en compte le public scolaire ne concerne pas que les élèves mais également leurs familles. Autrement dit, s'il est important de connaître l'origine sociale et culturelle d'un enfant pour comprendre « d'où il parle » (en fonction de la conception qu'ont ses parents de l'éducation, de la stimulation dont il bénéficie ou non chez lui), il est tout aussi important de savoir que l'on ne communique pas de la même façon avec des parents, selon qu'ils sont de telle origine socioculturelle ou de telle autre.

Dans les trente-cinq projets analysés, les liens (explicites ou implicites) établis avec la réalité locale concernent essentiellement l'organisation des apprentissages et la qualité de la vie collective de l'école (développement des compétences sociales, éducation à la citoyenneté, etc.). En revanche, il est extrêmement rare que cela concerne les relations avec les parents. Comme si certaines caractéristiques socioculturelles des élèves ne pouvaient donner lieu à des actions spécifiques qu'à l'intérieur de l'école, mais qu'on ne puisse pas les prendre en compte lorsqu'il s'agit de développer des actions en direction de leurs parents. L'analyse de ces actions ne révèle rien de nouveau par rapport à celle que nous avons présentée dans les plans

de travail. C'est pourquoi nous ne la développerons pas davantage ici. Nous constatons tout au plus, comme déjà dans les plans de travail, que ce sont les relations avec les familles qui restent le plus, si ce n'est à développer, du moins à diversifier en tenant compte précisément des parents « qui sont là » et non d'une catégorie générique « les parents », totalement indifférenciée.

A quoi tient cette *perception indifférenciée des parents*, dans des projets qui pourtant vont souvent très loin dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage différenciées ? Quelles sont les difficultés que les enseignants ont rencontrées en ce qui concerne la différenciation des relations avec les parents ? Encore une question que nous laissons ouverte et à laquelle nous consacrerons de plus amples développements lorsque nous analyserons les résultats de l'enquête sur le terrain.

5. L'autonomie des écoles et le rapport au contexte local

Au terme de ce chapitre, une question demeure : qu'en est-il au juste dans le système scolaire genevois de l'autonomie et/ou de la spécificité des écoles ? La définition du projet d'école comme traduction au niveau local des objectifs définis au centre et valables pour toutes les écoles est clairement empruntée au modèle français (voir Osiek, 2002). Mais on sait que les modèles expérimentés ailleurs ne sont jamais purement et simplement transposables à un autre système d'enseignement ou à un autre contexte et à d'autres traditions. Il est évident que parler de « niveau local » à Genève, canton-ville enserré dans un territoire très exigü et donc peu différencié, n'a pas le même sens que parler de niveau local dans le système français : de l'école d'une banlieue parisienne à une école située sur la côte bretonne ou dans une petite ville du Massif Central, les différences sont considérables sur le plan démographique, économique, socio-culturel, mais aussi sur le plan des ressources d'enseignement (bâtiments d'école, équipements, musées, manifestations culturelles, etc.). Dans ce cas, parler de « décentralisation » ou de spécificité locale a un sens immédiatement lisible.

A Genève, les différences entre écoles sont d'un autre type. Certes la composition socioculturelle des écoles est fort différente d'une école à l'autre, mais le trait commun, à savoir le pluralisme culturel d'une ville cosmopolite, ne l'emporte-t-il pas sur les éléments différenciateurs ? Les ressources d'ordre culturel et environnemental, le tissu économique dans lequel les enfants seront amenés à s'intégrer plus tard, sont pratiquement les mêmes pour toutes les écoles. Enfin la tradition genevoise tolère très mal que les autorités communales s'immiscent dans les problèmes d'enseignement. Que peut donc signifier ici la prise en compte des spécificités locales ? Comment cette transposition peut-elle s'opérer ? A quel prix ? Les enseignants ont-ils les compétences et les connaissances requises pour la faire ? Les experts sont-ils à même de les aider ? Les connaissances dont nous disposons actuellement sont-elles suffisantes pour orienter et soutenir leur action ?

Cela dit, il convient de mettre certaines choses au point. Plusieurs recherches ont démontré que les enseignants ont une tendance spontanée à adapter leurs exigences au niveau de leurs élèves, ce qui est particulièrement dommageable pour les enfants issus des milieux populaires et de l'immigration. S'appuyant sur de tels résultats, certains (voir Terrail, 2002) voient dès lors un grand danger dans l'institutionnalisation de cette tendance par le biais de l'exigence faite aux écoles de fonctionner sur la base d'un projet prenant en compte les caractéristiques locales, voire même dans les pratiques de différenciation. Selon lui, le risque est grand de générer ainsi une école à deux vitesses où l'on offrirait aux élèves les plus défavorisés une instruction au rabais. Rappelons que la différenciation de l'enseignement prônée par la rénovation de l'école primaire genevoise ne va pas du tout dans ce sens. Au contraire, l'autorité scolaire affirme clairement, fermement et à plusieurs reprises que l'enseignement

primaire doit permettre à *tous les élèves* d'atteindre en fin de cycle des objectifs d'apprentissage *identiques pour tous*. La différenciation et l'individualisation des parcours ne sont pas une fin en soi ; elles sont des moyens, des modalités d'enseignement-apprentissage visant précisément à permettre à tous les élèves d'atteindre le même but. Autrement dit, il s'agit de diversifier les *chemins* (stratégies pédagogiques) pour y parvenir et non pas les *buts* (objectifs, niveau d'exigence) à atteindre. Il importe d'affirmer cela haut et fort, dans un contexte où l'on fait trop souvent ce procès d'intention à l'école genevoise.

Il conviendrait donc, nous semble-t-il, de proposer aux enseignants une méthode de travail pour intégrer la dimension locale dans leur projet, sans que cela n'affecte le niveau d'exigence, et de mettre à leur disposition des connaissances sur le sens de cette dimension dans la construction de stratégies pédagogiques mieux adaptées aux spécificités locales. En d'autres termes, ouvrir un chantier sur le problème de l'autonomie de l'école et du rapport entre contexte local et projet. Des éléments de réponses se trouvent déjà dans quelques projets d'école ; d'autres éléments figurent dans nos travaux antérieurs sur les écoles primaires genevoises, mais aussi dans les études menées dans d'autres pays.

En résumé

La quasi-totalité des trente-cinq projets analysés témoignent d'un effort considérable de réflexion en équipe, de planification des enseignements-apprentissages et de suivi collégial. De même, il y a une réelle correspondance entre les stratégies pédagogiques prévues ou déjà mises en place et les formations déjà suivies, en cours ou à venir. On sent une dynamique inscrite dans la durée, et c'est bien dans la logique des cycles pluriannuels.

On l'a vu, plusieurs écoles font des liens explicites entre leur population scolaire et les divers éléments de leur projet, alors que pour une majorité d'entre elles, ce lien est seulement implicite ou relativement faible. Il est difficile de savoir si cela est dû au fait que ces liens semblent aller tellement de soi pour les enseignants qu'ils n'éprouvent pas le besoin de les expliciter ou si les liens établis par le lecteur sont davantage fortuits, dans quel cas la cohérence supposée ne serait plus tout à fait la même. De ce fait, il nous semble que l'explicitation de ces liens entre population scolaire et besoins identifiés des élèves, puis entre ces besoins et les objectifs prioritaires, ainsi que les stratégies mises en place, constitue une étape importante dans l'élaboration d'un projet d'école et mériterait d'être plus systématique. Les enseignants concernés en seraient les premiers bénéficiaires, car cela assurerait à leur démarche une plus grande cohérence.

Mais on peut se demander aussi si ce lien est si facile à établir. On sait que les élèves sont différents, les enseignants en font l'expérience quotidienne. Mais en quoi consistent au juste ces différences, sur quoi portent-elles, sont-elles purement individuelles ou au contraire sont-elles liées au milieu d'origine ? Par ailleurs, celui-ci est-il si bien connu et si bien compris que les équipes puissent construire sur cette connaissance des stratégies pédagogiques spécifiques ? Nous laissons ces questions ouvertes, en indiquant toutefois que certains travaux de recherche, sur lesquels il conviendrait de revenir, fournissent des pistes de travail du plus grand intérêt³⁵.

³⁵ Nous pensons en particulier, dans le domaine francophone, aux travaux du CRESAS et notamment de G. Chauveau. Mais il en existe d'autres dont il conviendrait sans doute de mieux assurer la diffusion (voir notamment Rochex, 1997, pour les écoles de milieu populaire).

CHAPITRE 3

OBJECTIFS PRIORITAIRES ET STRATEGIES PEDAGOGIQUES DANS LES PROJETS D'ECOLE

Nous avons rassemblé dans ce chapitre les éléments des projets répondant aux rubriques « Orientations du projet et objectifs » et « Modalités d'organisation » dans le canevas proposé aux écoles. Nous avons relevé dans ces rubriques d'une part les *objectifs définis comme prioritaires* par les enseignants et d'autre part l'ensemble des *stratégies pédagogiques* que les enseignants mettent en place pour répondre à la demande institutionnelle et atteindre les objectifs prioritaires. Parmi ces stratégies, nous avons en outre accordé une attention particulière à celles concernant les élèves en difficulté, aux tâches incombant aux GNT, aux modes d'évaluation adoptés, ainsi qu'aux pratiques visant à développer des compétences de type social (pratique de la citoyenneté, règlement d'école, charte, etc.)³⁶.

Pour l'essentiel, nous proposons une description du corpus pour les deux thèmes concernés, objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques, afin de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les objectifs prioritaires tels qu'ils sont définis dans les projets ?
- Quelles sont les stratégies pédagogiques privilégiées pour atteindre les objectifs généraux précédemment définis ?
- Quels sont les dispositifs particuliers mis en place à l'intention des élèves en difficulté (lutte contre l'échec scolaire, suivi des élèves en difficulté) ?
- Quelles sont les tâches attribuées aux GNT ?
- Quels sont les modes d'évaluation adoptés par les équipes ?
- Comment sont traitées les compétences sociales (éducation à la citoyenneté, vie sociale de l'école, etc.) ?

³⁶ L'analyse présentée dans ce chapitre prend en considération l'ensemble des 51 projets d'école établis durant deux phases différentes d'extension de la rénovation. Parmi ceux-ci, 35 concernent les projets élaborés dans le courant de l'année scolaire 2001-2002, 1^{ère} phase d'extension et 16 ceux élaborés dans le courant de l'année 2002-2003, seconde phase d'extension. Précisons encore que sur les 35 projets de la 1^{ère} phase, 16 sont des projets d'écoles ayant participé à la phase d'exploration de la rénovation, les 19 autres sont ceux d'écoles engagées dans la rénovation dès l'année scolaire 2001-2002.

Comme le canevas proposé regroupait sous une même rubrique des informations d'ordre organisationnel, pédagogique et administratif, les projets ne présentent pas toujours la cohérence que nous tentons de leur donner dans cette analyse. Ainsi les objectifs prioritaires n'apparaissent pas dans la même rubrique que les stratégies pédagogiques et celles-ci figurent sous la rubrique « modalités d'organisation ». Nous avons donc dû rassembler des informations parfois noyées dans un contexte plus large. En outre, la présentation adoptée dans les projets est d'une grande diversité, le canevas étant donné à titre indicatif et n'ayant pas un caractère très contraignant. Les équipes se sont senties assez libres dans la structuration de l'information.

1. Les objectifs prioritaires définis par les équipes

Après avoir procédé au dénombrement des objectifs définis comme prioritaires, nous avons distingué ceux qui portent essentiellement sur le fonctionnement de l'équipe, ceux qui concernent les apprentissages des élèves et ceux qui conjuguent explicitement ces deux dimensions. Nous avons ensuite vérifié si la réalisation de ces objectifs était planifiée dans le temps ou si, au contraire, aucune précision n'était donnée sur ce point. Nous avons enfin tenté de mettre en relation le type d'objectifs privilégiés et le moment d'entrée dans la rénovation de l'école concernée. Ce plan d'analyse est résumé dans le tableau 2.

Tableau 2 : Objectifs prioritaires : questions et traitement des réponses

Questions	Traitement des réponses
1. Combien les projets mentionnent-ils d'objectifs et de quel type sont-ils ? (tableau 3)	Dénombrement et définition des objectifs (distinction entre intentions et objectifs)
2. Les objectifs sont-ils planifiés dans le temps ? (tableau 4)	Dénombrement selon leur degré de planification dans le temps
3. Sur quoi les objectifs se centrent-ils ? (tableau 5)	Classement par type de centration
4. Quel type de centration trouve-t-on selon les écoles ? (tableau 6)	Classement par type de centration et types d'écoles selon leur entrée en rénovation

1.1 Nombre et types d'objectifs prioritaires

Nous avons répertorié 198 mentions explicites d'objectifs prioritaires. Il apparaît donc qu'une même école mentionne plusieurs objectifs prioritaires et qu'un même objectif peut être mentionné par plusieurs écoles. Le nombre d'objectifs prioritaires par projet varie de trois à sept. Il est le plus fréquemment de quatre et le moins fréquemment de trois.

L'analyse du corpus montre ensuite que plus le nombre d'objectifs mentionnés s'accroît, plus les objectifs perdent de leur caractère opérationnel et restent au niveau des intentions générales. Toutefois, sur l'ensemble des objectifs mentionnés, seuls 10% se situent clairement à ce niveau des intentions (18 sur 198)³⁷. On trouve par exemple, dans cette catégorie, « faire de la réussite une étape dans la construction du savoir », « réfléchir en équipe », « réfléchir

³⁷ Cela ne signifie pas que les objectifs que nous qualifions ici d'opérationnalisés le soient de manière rigoureuse (voir chap. 4).

sur les compétences transversales et les didactiques » ou encore « mettre en place une évaluation propre à faire progresser les élèves ».

En ce qui concerne les 90% d'objectifs plus élaborés (180 mentions) (voir tableau 3), 13 reviennent régulièrement dans plusieurs projets. Parmi ceux-ci, la *collaboration entre enseignants* (22) et *l'harmonisation de leurs pratiques* (22) sont majoritairement citées comme prioritaires. Il s'agit aussi bien de collaborer pour la *gestion administrative* de l'école que pour *l'harmonisation des pratiques pédagogiques*. Le besoin de se former à *l'évaluation formative* (20) et le souci de *s'approprier les objectifs d'apprentissage* et de les *planifier sur quatre ans* (18) suivent dans les priorités des équipes pédagogiques. Les pratiques de *différenciation* de l'enseignement s'inscrivent également parmi les objectifs à privilégier (18). Il importe pour les enseignants de mettre en place, selon les circonstances, divers types de regroupements dont certains répondent à des besoins plutôt ponctuels, d'autres exigent des décloisonnements de plus longue durée, d'autres encore sont organisés par niveaux de compétences, d'autres finalement se pratiquent sous forme d'ateliers ou de modules. L'implication des *parents* dans le vécu scolaire de l'enfant et les actions à mener auprès des familles pour y arriver comptent également parmi les objectifs explicitement mentionnés comme prioritaires (17). Enfin l'apprentissage de la *citoyenneté* (17), la *consolidation du passage entre les cycles* élémentaire et moyen (13), ainsi que l'implication des élèves dans leurs apprentissages, le souci chez les enseignants de les amener à ce qu'ils leur donnent du sens (10), prennent également de l'importance dans les priorités des équipes.

Dans une moindre mesure, développer une culture d'école, améliorer les compétences en français I, travailler en cycles de quatre ans et adopter des stratégies spécifiques pour les élèves en difficulté restent des objectifs qualifiés d'importants, mais n'apparaissent que dans un nombre très restreint de projets (moins de 10).

L'ensemble de ces informations sont résumées dans le tableau 3. Il faut préciser que pour les objectifs classés dans la première catégorie du tableau, au contraire de ceux classés dans la seconde, il est toujours fait mention, dans les projets où ils apparaissent, soit des modalités envisagées pour les atteindre, soit des buts visés, soit encore d'autres précisions. Ainsi, à titre d'exemples :

- *la collaboration entre enseignants* implique, selon les projets, la préparation de séquences didactiques en commun à certaines périodes de l'année, le partage des tâches administratives, l'échange de matériel didactique, l'organisation de TTC par cycle sur le suivi du projet, la planification des horaires des GNT, des concertations régulières avec les GNT et les MS ;
- *l'harmonisation des pratiques* correspond à la mise en place de diverses situations d'apprentissage sous forme de décloisonnements, modules, groupes de niveaux et de besoins, ou la création d'un passeport d'objectifs par cycle, d'activités transdisciplinaires ;
- *l'évaluation formative* entraîne des formations continues communes à l'équipe, une réflexion sur les modalités et critères d'évaluation, la mise en pratique des portfolios ou dossiers d'élèves, l'utilisation du nouveau livret scolaire ;
- *l'éducation à la citoyenneté* renvoie à l'instauration de conseils de classe, de conseils d'écoles, à l'élaboration d'un règlement de classe et / ou d'école ;
- *l'implication des élèves dans leurs apprentissages* passe par la création de différents dispositifs d'auto-évaluation, par la mise en place de la « maison des apprentissages » construite par chaque élève et à laquelle chacun ajoute ses briques-apprentissages au fur et à mesure de ses acquisitions ;

- le développement des relations entre les familles et l'école se traduit par l'instauration d'entretiens tripartites entre les parents, l'élève et l'enseignant, ou de soirées d'informations sur les didactiques et de soirées portfolio ;
- le développement d'une culture d'école renvoie à l'instauration d'un esprit d'école entre enseignants, entre élèves, comme entre enseignants et élèves.

Tableau 3 : Objectifs prioritaires et intentions générales³⁸

1. Objectifs prioritaires opérationnalisés	Nombre de projets ³⁹
<i>Collaboration entre enseignants</i> (ex. : préparer des séquences didactiques)	29
<i>Harmonisation des pratiques</i> (ex. : préciser les types de textes pour chaque degré)	22
<i>Evaluation formative</i> (ex. : introduction du portfolio/dossier d'évaluation sur les deux cycles)	20
<i>Appropriation des objectifs d'apprentissage à planifier sur 4 ans</i> (ex. : programmation de séances de travail sur le « classeur des nouveaux objectifs »)	18
<i>Enseignement différencié</i> (ex. : mise sur pied de décloisonnements, de travail en modules dans une discipline particulière)	18
<i>Relation famille-école</i> (ex. : organisation de séances de présentation du portfolio avec les parents)	17
<i>Apprentissage de la citoyenneté</i> (ex. : instauration de conseils de classe et/ou d'école)	17
<i>Consolider le passage inter-cycles</i> (ex. : stages réciproques entre enseignants de 2-3P)	13
<i>Impliquer les élèves dans leurs apprentissages</i> (ex. : construction d'une « maison des apprentissages » par chaque élève)	10
<i>Développer une culture d'école</i> (ex. : viser les mêmes objectifs selon la même approche)	6
<i>Améliorer les compétences en français I</i> (ex. : élaboration de séquences didactiques ciblant des difficultés spécifiques)	5
<i>Travail en cycles de 4 ans</i> (ex. : planifier dans l'équipe les priorités et les instrumenter)	3
<i>Avoir des stratégies spécifiques pour les élèves en difficulté</i> (ex. : mise sur pied de groupes de besoins, de groupes « turbo », etc.)	2
<i>Nombre total de mentions d'objectifs définis comme prioritaires</i>	<i>180</i>
2. Objectifs prioritaires comme intentions générales (sans autres précisions)	
<i>Approfondir les objectifs</i>	1
<i>Mettre l'élève au centre</i>	1
<i>Favoriser le métier d'élève</i>	1
<i>Réduire les inégalités</i>	1
<i>Réfléchir en équipe</i>	1
<i>Réfléchir sur les didactiques, sur les compétences transversales</i>	3
<i>Autres</i>	2
<i>Nombre total de mentions d'intentions générales</i>	<i>18</i>

³⁸ Par souci de lisibilité, nous n'avons par reporté dans le tableau l'ensemble des spécifications apportées au thème principal ; nous nous sommes contentés de fournir un exemple chaque fois.

³⁹ On trouvera dans cette colonne le nombre de projets dans lesquels chacun des objectifs est mentionné comme prioritaire (quelles que soient leurs spécifications). Comme un même objectif peut être mentionné comme prioritaire dans plusieurs projets et que chaque projet compte au moins trois objectifs prioritaires, le total de la colonne n'est pas de 51, mais beaucoup plus élevé (voir lignes « nombre de mentions d'objectifs prioritaires »).

1.2 Planification des objectifs dans le temps

La réalisation des objectifs définis comme prioritaires fait-elle l'objet d'une planification précise, notamment sur la période de quatre ans pour laquelle le projet est rédigé ? Nous avons rencontré sur ce point trois cas de figure (voir tableau 4) :

- Dans le premier cas, le plus fréquent (27 projets sur 51), les projets énumèrent une série d'objectifs prioritaires sans en planifier la réalisation dans le temps : tous semblent devoir être atteints simultanément.
- Dans un deuxième cas et à l'opposé du premier, un groupe de projets, très restreint celui-là (5 projets), échelonne clairement dans le temps la réalisation de ses objectifs. Ainsi, après avoir posé quatre objectifs prioritaires, à savoir l'évaluation, les didactiques, le suivi collégial et l'apprentissage de la citoyenneté, l'équipe les planifie sur les quatre ans du projet : l'évaluation concerne les deux premières années sous son aspect « dossier d'évaluation » et les deux dernières sous son aspect « portfolio et livret scolaire » ; les didactiques touchant à l'environnement et au français (production écrite) les deux premières années, au français (production orale) et aux mathématiques les deux dernières. Finalement, le suivi collégial et l'apprentissage de la citoyenneté sont planifiés sur les deux dernières années du projet.
- Dans un dernier cas, les projets présentent un début de planification (19). Il s'agit des projets où figure une planification sur les quatre ans mais où l'on trouve mentionnés, pour la première année déjà, l'ensemble des objectifs, le bilan permettant à la fin de chaque année de réajuster et de préciser les objectifs généraux.

La mise en relation du degré de rigueur dans la planification et le moment de l'entrée en rénovation ne fait apparaître aucune différence significative entre les écoles concernées (voir tableau 5).

Tableau 4 : Types de projets par niveau de planification des objectifs prioritaires

Type de projets	Nombre de projets
Projets sans planification explicite des objectifs prioritaires	27
Projets avec planification claire et explicite des objectifs prioritaires	5
Projets avec planification partielle des objectifs prioritaires	19
<i>Total</i>	<i>51</i>

Tableau 5 : Niveau de planification des objectifs prioritaires par types d'écoles

Type de planification	Ecoles en rénovation dès la phase d'exploration (16 projets)	Autres écoles (2001-2002 et 2002-2003) (35 projets)	Toutes écoles confondues (51 projets)
Sans planification	9	18	27
Planification partielle	6	13	19
Planification rigoureuse	1	4	5
<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>35</i>	<i>51</i>

1.3 Centration des objectifs et comparaison entre types d'écoles

Il nous a paru possible de distinguer parmi les projets analysés différents types de centration (voir tableau 6).

- Certains projets (un tiers environ) adoptent des objectifs davantage centrés sur *l'équipe d'enseignants*, celle-ci se donnant pour tâches prioritaires son organisation interne, la formation de ses membres ou le développement d'une culture et d'un cadre de référence communs (par exemple : s'approprier en équipe les nouveaux objectifs d'apprentissage, affiner les parcours permettant de les atteindre, adopter des critères d'évaluation communs, etc.). Un tiers des projets adoptent ce type de centration.
- Dans un second tiers des projets, les objectifs sont centrés en priorité sur *les apprentissages des élèves*, sur le suivi collégial de leur progression, sur l'élaboration de stratégies différenciées.
- Enfin, dans un dernier tiers des projets, les objectifs prioritaires touchent à parts égales et simultanément *le fonctionnement de l'équipe et les apprentissages des élèves*.

Cette classification doit être prise avec la plus grande prudence. Les objectifs définis comme prioritaires ne sont pas nécessairement formulés et explicités de façon claire et univoque dans les projets et, comme on le verra dans le chapitre suivant, leur opérationnalisation ne va pas sans problème. Seule l'observation de la pratique quotidienne des équipes permettrait de vérifier la classification que nous proposons. Par ailleurs, la centration sur l'équipe ne signifie nullement l'oubli des apprentissages des élèves ; elle n'a d'autre fonction, en principe, que d'améliorer la qualité et la cohérence du travail avec les élèves. Il convient toutefois de ne pas sous-estimer le risque d'autonomisation du travail en équipe et du travail sur l'équipe par rapport aux apprentissages des élèves.

Tableau 6 : Objectifs par type de centration

Objectifs prioritaires centrés sur :	Description des objectifs
1. l'équipe (fonctionnement, formation, culture et références communes) (18 projets)	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborer entre enseignants - Harmoniser les pratiques - Développer une culture d'école - S'approprier les objectifs d'apprentissage et suivre des formations continues en équipe - Consolider le passage inter-cycles - Planifier et instrumenter les cycles de 4 ans - Développer les relations famille-école
2. les apprentissages des élèves (16 projets)	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer les compétences en français I - Faire bénéficier les élèves d'un enseignement différencié - Avoir des stratégies spécifiques aux élèves en difficulté - Impliquer les élèves dans leurs apprentissages - Développer l'apprentissage de la citoyenneté - Pratiquer une évaluation formative pour améliorer les apprentissages
3. les deux (17 projets)	<i>(Nous ne reportons pas ici les mentions se rapportant aux deux types de centration, celles-ci étant trop variées)</i>

Si l'on compare les objectifs prioritaires figurant dans les projets des écoles ayant participé à la phase exploratoire et ceux des autres écoles, on constate que les premiers sont plus souvent centrés sur l'équipe (8 sur 16 contre 10 sur 35) (voir tableau 7).

Tableau 7 : Types de centration des objectifs selon le type d'écoles

Type de centration	Ecoles en rénovation dès la phase d'exploration	Autres écoles	Toutes écoles confondues
Sur l'organisation et la formation des enseignants	8	10	18
Sur les apprentissages des élèves	5	11	16
Sur les deux	3	14	17
<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>35</i>	<i>51</i>

Différentes hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette différence (toute relative). On peut d'abord se demander si elle tient au fait qu'une majorité des enseignants des écoles de la phase d'exploration ont participé au courant des équipes pédagogiques des années 70-90, courant dans lequel on a pu observer une certaine centration sur l'équipe plutôt que sur la tâche (apprentissage des élèves). On rappellera aussi que dans la phase d'exploration, la constitution de l'équipe a souvent été considérée comme précédant la définition et la réalisation de tâches communes (une certaine pratique du travail en équipe était d'ailleurs un pré-requis à l'entrée dans la phase d'exploration, comme nous l'avons rappelé plus haut dans la *Présentation*).

Sur le fond, nous ajouterons que, selon nos observations, des stratégies diverses d'introduction du travail en projet peuvent s'imposer selon les écoles et les enseignants qu'elles réunissent. Dans certains cas, la prise de conscience de tâches et de problèmes *communs* précède le travail de constitution et de consolidation de l'équipe. Dans d'autres cas, le travail sur l'équipe peut s'imposer, ne serait-ce que pour rendre possibles le dialogue et la discussion. En tout état de cause, dans la vie de toute équipe en projet, paraissent alterner des phases où la réalisation des tâches communes auprès des élèves ou des familles mobilise toute l'énergie et des phases de retour sur le fonctionnement de l'équipe.

En résumé : ce qu'il est possible de dire des objectifs prioritaires

On retiendra en particulier le *nombre* souvent *important* d'objectifs prioritaires présentés par les projets analysés et la difficulté d'une *planification* rigoureuse de leur réalisation. Tout se passe comme si la rénovation posait aux écoles de multiples exigences (travail en cycles, nouveaux objectifs d'apprentissage, nouvelles formes d'évaluation, meilleure cohérence des pratiques, formation en de nombreux domaines, fonctionnement en équipe, etc.). La difficulté est donc pour les écoles de sérier et de hiérarchiser les problèmes, c'est-à-dire de ne pas tout embrasser à la fois. Certaines y parviennent, mais en présentant des projets moins ambitieux et souvent plus modestes. D'autres font preuve d'une plus grande impatience.

A cette dimension d'ordre psychologique, liée souvent à la volonté de bien faire et parfois de trop bien faire, s'ajoute une dimension plus technique : comment mieux spécifier les objectifs et les opérationnaliser sans passer de façon intempestive des objectifs aux moyens et sans juxtaposer des objectifs qui devraient au contraire se renvoyer les uns aux autres. En d'autres termes, la mise en œuvre d'une pensée systémique permettant d'établir des liens forts, par exemple entre les objectifs de formation des enseignants et les objectifs d'apprentissage des élèves ou entre le travail sur le fonctionnement de l'équipe et les tâches quotidiennes de gestion des groupes d'élèves paraît exiger un long apprentissage et des outils conceptuels parfois peu familiers aux équipes. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

2. Les stratégies pédagogiques privilégiées

Nous avons relevé de façon systématique tout ce qui figure dans les projets sous la rubrique « stratégies pédagogiques ». Nous ne nous référons donc pas à une définition stricte ou étroite du terme. Nous nous en tenons à l'extension très large que lui donnent les projets.

Comme pour les objectifs prioritaires, un même projet mentionne plusieurs stratégies pédagogiques et les mêmes stratégies se retrouvent dans plusieurs projets. Aussi avons-nous relevé dans les 51 projets, 546 mentions de stratégies que, dans un premier temps, nous avons classées en deux groupes, à savoir des stratégies générales et des stratégies particulières :

- Sous « stratégies générales », nous regroupons l'ensemble des actions centrées soit sur les enseignants, soit sur les élèves, soit sur des compétences larges.
- La rubrique « stratégies particulières » renvoie soit à des dispositifs d'apprentissage destinés à certaines catégories d'élèves, soit à des activités pédagogiques menées par certaines catégories d'enseignants (les GNT par exemple), soit encore aux modalités d'évaluation adoptées par l'école ou aux dispositifs visant à développer des compétences sociales.

L'analyse du corpus permet de penser que les projets sont loin d'explicitier l'ensemble des pratiques des équipes. Ainsi, par exemple, sur certains points, ce qui pouvait sembler aller de soi ne fait pas l'objet de développements détaillés. On ajoutera que ce qui figure dans certains projets sous la rubrique « objectifs prioritaires » figure dans d'autres sous la rubrique « stratégies pédagogiques », ce qui, évidemment, limite la portée de notre analyse, qui a davantage un but de description du contenu des projets qu'un but d'explication ou d'interprétation.

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous attacherons d'abord à la description des *stratégies générales* mentionnées dans les projets, en différenciant celles centrées sur les besoins de l'équipe pédagogique, celles centrées sur les besoins des élèves et celles visant des compétences plus larges. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les *stratégies particulières*, dans le sens indiqué plus haut. Le tableau 8 fait la synthèse de notre description.

2.1 Stratégies générales

Les stratégies générales⁴⁰ les plus fréquemment évoquées dans l'ensemble des 51 projets sont celles qui permettent au *suivi collégial*, autour duquel s'organise toute la rénovation de l'école primaire, de prendre réalité. Ce constat concerne aussi bien celles centrées sur les enseignants que celles centrées sur les élèves, ou encore celles visant des compétences plus larges.

Stratégies centrées sur les enseignants

Pour ce qui est des stratégies répondant aux besoins des enseignants, il s'agit pour eux, d'une part, de développer des démarches d'équipe et, d'autre part, de pratiquer des modes d'évaluation communs sur lesquels nous reviendrons. Une gestion cohérente des parcours des élèves et le regard multiple porté sur ceux-ci engagent également les enseignants à échanger sur leurs pratiques. Intersession et supervision, organisation de stages réciproques dans les classes des uns et des autres, utilisation des compétences particulières des enseignants sont de nouvelles stratégies qui ont encore à s'imposer. Les enseignants se donnent aussi comme tâche de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage. Pour une indication sur le nombre de projets dans lesquels chacune de ces stratégies est mentionnée, on se référera au tableau 9.

⁴⁰ Il peut s'agir aussi bien de stratégies déjà pratiquées, en chantier ou encore à élaborer (en rapport par exemple avec une formation commune).

Tableau 8 : Types de stratégies ou actions pédagogiques

Types de stratégies ou actions pédagogiques	Nombre de projets
1. Stratégies générales	
- Stratégies centrées sur les enseignants (cf. tableau 9)	75
- Stratégies centrées sur les élèves (cf. tableaux 10-11)	130
- Stratégies visant des compétences larges (cf. tableau 12)	144
<i>Total des mentions de stratégies générales</i>	<i>349</i>
2. Stratégies particulières	
- Dispositifs destinés aux élèves en difficulté (cf. tableau. 13)	42
- Tâches attribuées aux GNT (cf. tableau 14)	58
- Modes d'évaluation adoptés (cf. tableau 15)	51
- Dispositifs visant les compétences sociales (cf. tableau 16)	46
<i>Total des mentions de stratégies particulières</i>	<i>197</i>
<i>Nombre total de mentions</i>	<i>546</i>

Tableau 9 : Stratégies centrées sur les enseignants⁴¹

Stratégies générales centrées sur les enseignants	Nombre de projets
S'approprier les objectifs d'apprentissage, les planifier, les mettre en application	14
Assurer et développer un travail d'équipe par la collaboration entre enseignants	10
Développer la responsabilité collective dans l'équipe, le partage des tâches	9
Echanger sur les pratiques pour une gestion cohérente des parcours d'élèves	11
S'approprier l'évaluation formative, la mettre en pratique	9
Organiser des stages réciproques, inter-cycles ou autres	6
Utiliser les compétences particulières des enseignants	6
Gérer en commun le suivi des élèves pour multiplier les regards posés sur eux	5
Pratiquer intervision et supervision	5
<i>Nombre total de mentions de ces stratégies</i>	<i>75</i>

⁴¹ Comme le tableau 3 concernant les objectifs prioritaires, celui-ci indique le nombre de projets dans lesquels chacune des stratégies mentionnées apparaît. Comme dans chaque projet sont mentionnées plusieurs stratégies différentes, le total de la colonne de droite est plus élevé que le total des projets (51). La même remarque vaut pour les tableaux qui suivent.

Stratégies centrées sur les élèves

Nous avons classé dans cette catégorie les stratégies qui touchent directement les élèves, en particulier les différents regroupements dans lesquels se réaliseront leurs apprentissages et que les enseignants mettront effectivement en œuvre (ils ne se contenteront pas d'en discuter entre eux ou de préparer ensemble ce type de changements). Cette catégorie comprend en premier lieu les divers dispositifs de différenciation mis en place : modules, décloisonnements intra- et inter-cycles, ateliers, groupes d'appui, groupes de besoins et groupes de niveaux. On trouve mentionnées de telles « stratégies » ou dispositifs dans 42 projets sur 51 (78 mentions au total).

Nous avons rangé dans la même catégorie d'autres pratiques moins fréquemment mentionnées : apprentissage par « mise en situation », travail individuel sous forme de contrat, pratiques d'auto-évaluation et activités centrées sur la méta-cognition, dispositifs facilitant le passage entre cycles, « passeports de progression », constitution de groupes-classes mono- et multi-âges, mobilité des enseignants à l'intérieur du cycle.

La liste de ces « stratégies » ou pratiques de différenciation telle qu'elle figure dans le tableau 10 montre que toutes sont loin d'être nouvelles. L'intérêt de notre dénombrement est de montrer comment des pratiques relativement classiques sont réassumées sous le label « stratégies de différenciation ». On notera également que les projets ne retiennent en général que les « stratégies » qui engagent plusieurs ou tous les enseignants de l'équipe. Il est en effet très rare de voir évoquées des pratiques de différenciation internes au groupe-classe (pédagogie coopérative, tutorat entre élèves, placement provisoire de certains élèves dans la classe de collègues, etc.).

Dans quelles disciplines et dans quel cycle, ces pratiques de différenciation (décloisonnement et modules en particulier) sont-elles le plus fréquemment adoptées (voir tableau 11)?

- Dans le domaine du français, le français I est plus fréquemment objet de décloisonnements ou modules (22 mentions) que le français II (10 mentions). Peu d'indications sont fournies par les projets non seulement sur les années de cycle ou le cycle concerné, mais aussi quant à leur fréquence dans l'année. Lorsque les groupes concernés sont précisés, on rencontre ces pratiques à part égale dans chaque cycle.
- Les mathématiques sont moins fréquemment objets de décloisonnements (16 mentions). Lorsque le degré ou l'année de cycle est signalé, on constate que ces décloisonnements ne touchent que le cycle 2.
- La fréquence des décloisonnements en environnement est la même que celle qu'on observe en mathématiques, mais ils concernent aussi bien le cycle élémentaire (généralement en groupes multi-âges plutôt qu'en groupes de niveaux) que le cycle moyen (le plus souvent en groupes multi-âges mais les informations sur le type de regroupements adopté n'apparaît pas toujours dans les projets).
- L'allemand n'occasionne que de rares décloisonnements (3 mentions).
- La musique n'apparaît que dans trois projets comme motif à décloisonnements. Toutefois, on peut raisonnablement soupçonner que l'implicite l'emportant sur l'explicite, il faudrait y ajouter les nombreux décloisonnements auxquels donnent lieu les préparations de concerts ainsi que les chorales d'école maintes fois évoquées par ailleurs. Il y a tout lieu de penser que ces décloisonnements ou regroupements d'élèves de plusieurs classes ne sont que rarement mentionnés sous cette étiquette, sans doute parce qu'il s'agit d'activités d'une autre nature et pratiquées depuis longtemps dans de nombreuses écoles.
- Dans quelques cas, les technologies nouvelles (TIC) font également l'objet de regroupements (4 mentions).

Tableau 10 : Stratégies centrées sur les élèves

Stratégies générales centrées sur les élèves	Nombre de projets
1. Mettre en place des dispositifs de différenciation	
- Activités en modules dans la plupart des disciplines	18
- Décloisonnements en ateliers sur des projets communs	14
- Groupes d'appui par la GNT pour élèves en difficulté	12
- Regroupements selon besoins ponctuels par la GNT	7
- Regroupements par niveaux de compétences	3
- Décloisonnements intra-cycle et inter-cycles	24
<i>Total des mentions de dispositifs de différenciation</i>	<i>78</i>
2. Autres stratégies diverses	
- Travailler par activités, situations, séquences d'apprentissage	15
- Travailler par plan individuel (contrat pédagogique)	9
- Développer l'auto-évaluation, la méta-cognition	4
- Consolider le passage inter-cycles	4
- Elaborer des passeports de progression	4
- Organiser des groupes-classes mono-âges	11
- Organiser des groupes-classes multi-âges	2
- Etre mobiles dans les cycles en tant qu'enseignants	3
<i>Total des mentions des autres stratégies</i>	<i>52</i>
<i>Nombre total de mentions de stratégies de ce type</i>	<i>130</i>

Tableau 11 : Dispositifs de différenciations par thèmes ou disciplines

Dispositifs de différenciation et disciplines	Nombre de projets
Français :	
- français I	22
- français II	10
Mathématiques	16
Allemand	3
Environnement	16
Musique	3
Nouvelles technologies	4
Tutorat, pédagogie coopérative (stratégies internes à la classe)	4
<i>Total des mentions</i>	<i>78</i>

Stratégies visant des compétences larges

Nous groupons sous cette rubrique un certain nombre d'autres « stratégies » qui ont pour but de développer des compétences plus larges intégrant les dimensions affectives, émotionnelles, cognitives et communicationnelles. Il en est ainsi de certaines *activités de lecture* dont le but est de donner le goût de lire plutôt que d'apprendre à lire (au sens étroit du terme) : atelier du livre, marathon lecture, bataille du livre (dans le cadre du Salon du Livre). D'autres activités visent à la communication avec l'extérieur de l'école : journal d'école, chorale, spectacles, avec une dimension de socialisation plus forte pour les fêtes, les marchés aux puces, les repas en commun. A quoi s'ajoutent d'autres activités classiques à caractère *sportif*, mais dont la fonction de socialisation n'est pas négligeable : journées sportives, rallyes, tournois, classes vertes ou de neige. Le tableau 12 fournit des précisions sur le nombre de projets qui mentionnent ces activités sous la rubrique « stratégies pédagogiques ».

Il convient de relever que certaines activités ou actions concernant les relations familles-écoles figurent également sous la rubrique des stratégies pédagogiques. On y évoque l'école « portes ouvertes », des soirées didactiques ou d'évaluation, une participation des enseignants à l'association des parents. On rappellera toutefois qu'une des rubriques du canevas concernait spécifiquement les relations familles-école ; c'est là qu'on trouve généralement les informations sur les actions menées en ce domaine. Toutefois certaines écoles intègrent celles-ci dans la description des actions à mener pour atteindre les objectifs prioritaires.

Finalement, sous cette même rubrique, quelques projets mentionnent encore l'accueil de stagiaires universitaires et l'intégration d'élèves à lourds handicaps.

Tableau 12 : Stratégies visant des compétences larges

Stratégies visant des compétences larges	Nombre de projets
Activités au sein même de l'école	
- atelier du livre	12
- marathon lecture, bataille du livre	13
Activités tournées vers l'extérieur	
- journal d'école	8
- chorale	26
- spectacles	16
Activités socialisantes	
- fêtes	40
- marchés	6
- repas en commun	3
Activités à caractère sportif	
- journées sportives	14
- rallyes, tournois	3
- classes vertes ou de neige	3
<i>Total des mentions</i>	<i>144</i>

En résumé : ce qu'il est possible de dire des stratégies générales

La majorité des *stratégies pédagogiques* évoquées visent à satisfaire à l'exigence d'un suivi collégial des élèves. Certaines répondent clairement à des besoins d'auto-formation des enseignants qui ne se sentent pas encore forcément compétents dans la gestion des cycles d'apprentissage. D'autres concernent les besoins des élèves proprement dits dans le but de tous les amener aux objectifs de fin de cycle. D'autres finalement visent des compétences plus larges. Toutefois ces différents niveaux de l'action menée par les équipes pour atteindre les objectifs prioritaires gagneraient sans doute à être plus nettement distinguées dans le texte des projets.

Parmi les stratégies centrées sur les élèves, on soulignera l'importance des décloisonnements et du travail en modules. Il semble que les écoles voient dans ces actions une manière privilégiée d'assumer collectivement la responsabilité des élèves d'un cycle et de différencier l'enseignement.

2.2 Stratégies particulières

Les stratégies que nous avons regroupées ici se réfèrent aux moyens engagés pour aider les élèves en difficulté, aux interventions et responsabilités des GNT, aux pratiques d'évaluation et aux différents dispositifs mis en place pour favoriser la socialisation des élèves.

Dispositifs destinés aux élèves en difficulté

Le suivi des élèves en difficulté n'apparaît dans le chapitre des stratégies pédagogiques que dans une petite moitié des projets. De plus, si l'on fait mention de quelques pratiques particulières, on ne les trouve que sommairement mentionnées. Les actions mises en place pour ces élèves sont davantage présentées, implicitement ou explicitement, dans le chapitre consacré aux séances de suivi collégial (voir *chapitre 5*).

Il n'est que rarement fait mention de stratégies mises en œuvre ou développées à *l'intérieur du groupe-classe* à l'intention des élèves en difficulté (5 mentions). Sans doute s'agit-il d'actions laissées à l'initiative du maître de classe et qui ne sont pas nécessairement discutées ou évaluées dans l'équipe. Ce qui apparaît le plus souvent (16 mentions), c'est l'évocation de différents regroupements d'élèves en difficulté dans un but de remédiation, proches sans doute des interventions classiques des GNT ou des maîtres et maîtresses d'accueil, dans la classe et hors de la classe. Comme il ne s'agit pas d'actions vraiment nouvelles, les projets ne paraissent pas s'y attarder. Quelques autres solutions sont signalées, telles que l'aide différenciée apportée par des collègues dans différentes classes, des stratégies de tutorat entre les élèves, diverses activités « coup de pouce » ou encore le recours au SMP (voir tableau 13).

Tableau 13 : Dispositifs destinés aux élèves en difficulté⁴²

Dispositifs destinés aux élèves en difficulté	Nombre de projets
- Stratégies spécifiques au groupe-classe	5
- Aide différenciée apportée par des collègues	4
- Activités « coup de pouce »	4
- Prise en charge en structure d'accueil	3
- Intervention de la GNT en classe	3
- Intervention de la GNT hors-classe	3
- Stratégie de tutorat entre élèves	1
- Différents groupements peu définis	16
- Recours au SMP	3
<i>Total des mentions</i>	<i>42</i>

Les tâches attribuées aux GNT

Seule une vingtaine de projets sur les cinquante et un font mention avec une certaine précision des tâches spécifiques attribuées au GNT. Il est vrai que certaines écoles ne disposent que de ressources très limitées dans ce domaine. Par ailleurs, il semble exister une certaine tension dans l'utilisation des GNT entre leurs tâches spécifiques d'appui aux élèves en difficulté et leur mobilisation dans le travail en décloisonnements et en modules pour la constitution de groupes moins nombreux que le groupe-classe lui-même. Par suite, les projets en traitent implicitement lorsqu'elles évoquent ces actions.

Dans quelques projets, on mentionne aussi le recours à la GNT pour la prise en charge d'une demi-classe pour certaines activités. Il est également fait mention de leur intervention pour la gestion de la bibliothèque. Dans quelques projets, on signale leur participation avec la titulaire à des entretiens avec les parents et le rôle particulier qu'elles jouent dans la tenue des dossiers d'élèves en difficulté et donc dans les séances de suivi collégial. Bref, tout semble indiquer que les tâches des GNT paraissent se diversifier, surtout dans le cycle élémentaire, et peut-être même « éclater » en des tâches multiples, ce qui est beaucoup moins clairement le cas dans le cycle moyen. C'est en tout cas un point auquel il conviendra d'être attentif au moment des recherches sur le terrain.

⁴² Précisons à nouveau qu'il ne s'agit que des dispositifs et des actions mentionnées dans le chapitre « stratégies » ou actions pédagogiques mises en place pour atteindre les objectifs prioritaires.

Tableau 14 : Tâches attribuées aux GNT

Tâches attribuées aux GNT	Nombre de projets
- Participation aux décloisonnements	18
- Intervention de la GNT en fonction des demandes et des besoins	10
- Intervention de la GNT en classe	7
- Aide spécifique aux élèves en difficulté	4
- S'occuper d'une demi-classe pendant la leçon de gymnastique	3
- Tâches diverses (participer aux entretiens avec les parents, animer la bibliothèque, participer à l'élaboration des bilans, participer à la définition des objectifs, etc.)	16
<i>Total des mentions</i>	<i>58</i>

Les modes d'évaluation adoptés

La constitution de portfolios (et/ou ses avatars) est mentionnée dans les 51 projets. Dans la moitié des écoles, on adopte simultanément le nouveau livret scolaire dans les deux cycles. Une minorité des écoles (7 projets) pratiquent le portfolio tout en maintenant encore l'ancien livret scolaire avec les notes. Quelques projets proposent une stratégie plus « prudente », en signalant l'introduction progressive du nouveau livret scolaire en 3P, puis en 4P et finalement en 5P et 6P.

On peut se demander si, sous le terme de « portfolio », tous les enseignants mettent la même réalité. Dans certains projets, on constate une ambivalence entre les termes portfolio et dossier d'évaluation en tant que recueil des différentes évaluations certificatives passées par l'élève. Par exemple, quelques projets disent « *prévoir de mettre en place un dossier d'évaluation (portfolio)* » où la mise entre parenthèses du terme portfolio laisse supposer une équivalence sémantique entre les deux, alors que d'autres projets expliquent clairement que le dossier d'évaluation constitue une étape transitoire en vue de l'introduction du portfolio.

Tableau 15 : Modes d'évaluation adoptés

Modes d'évaluation	Nombre de projets
- Portfolio + nouveau livret scolaire : cycle I + 3P	3
- Portfolio + nouveau livret scolaire : cycle I + 3P + 4P	2
- Portfolio + nouveau livret scolaire : cycle I + 3P + 4P + 5P	7
- Portfolio + nouveau livret scolaire : cycle I + cycle 2	26
- Portfolio + ancien livret scolaire (notes)	7
- Portfolio sans précision quant au livret scolaire utilisé	6
<i>Total des projets</i>	<i>51</i>

Les dispositifs visant le développement des compétences sociales

L'apprentissage de la *vie collective*, des responsabilités qui en découlent, du respect mutuel et, plus généralement, le développement des *compétences sociales* chez les élèves passent largement par l'instauration de *conseils* à la fois de *classe* et d'*école*. Seuls neuf projets ne font mention ni de conseil de classe ni de conseil d'école. Parmi ces neuf projets, quatre mentionnent par contre l'élaboration d'un règlement d'école. Dans la majorité des cas, il existe donc un conseil de classe hebdomadaire et un conseil d'école mensuel, parfois bi-mensuel. Ainsi, la pratique des conseils de classe et d'école paraît se généraliser. Dans quelques cas, seul le conseil de classe est en place et les enseignants disent préparer l'introduction du conseil d'école (voir tableau 16).

Tableau 16 : Dispositifs visant les compétences sociales

Dispositifs visant le développement de compétences sociales	Nombre de projets
- Conseil de classe + conseil d'école	38
- Conseil de classe seul (conseil d'école en voie d'instauration)	4
- Elaboration d'un règlement de vie d'école	4
- Aucune mention ni de conseil ni d'un autre dispositif	5
<i>Total des projets</i>	<i>51</i>

3. Quelques éléments de synthèse

Les données mises en évidence dans ce chapitre confirment le constat général que nous avons déjà fait : les projets d'école sont très divers, chacun redéfinit à sa manière les objectifs généraux de la rénovation, ou plutôt sélectionne parmi eux ceux qui paraissent le mieux adaptés à une école particulière. Toutefois, soit en matière d'objectifs prioritaires soit en matière de stratégies, tous les projets paraissent puiser à un fond commun : collaboration entre enseignants, développement d'une culture d'école, harmonisation des pratiques, suivi collégial des élèves, développement de l'évaluation formative par le biais du portfolio notamment, différenciation de l'enseignement, etc. constituent les objectifs mêmes de la rénovation. De même en ce qui concerne les stratégies pédagogiques, les actions traditionnelles (en matière d'appui par exemple) se conjuguent avec des actions d'un type nouveau (décloisonnements, travail en modules), qui tendent à se généraliser. A cela s'ajoute une caractéristique commune à la plupart des projets : la multiplicité des objectifs prioritaires et des stratégies adoptées et la difficulté d'en planifier la réalisation dans le temps.

Dès lors, ce qui mérite approfondissement nous paraît résider dans le degré de spécificité de ces objectifs et stratégies par rapport à la situation locale : caractéristiques du corps enseignant, histoire de l'école, ressources et contraintes locales, caractéristiques des élèves et des familles. S'agit-il seulement d'un problème de formulation : on puiserait au langage de la rénovation, commun évidemment à l'ensemble des écoles, et ce qui fait la spécificité de chaque école se dissimulerait derrière ce langage commun qui reste bien souvent au niveau des généralités ? Ou bien s'agit-t-il plus profondément d'une difficulté de traduction : que signifie très concrètement ce langage et ces références communes pour chaque école particulière ? Dans la préface à la réédition récente de son ouvrage sur l'anthropologie du projet, Boutinet (2001, p. 1-10), fort de ses observations récentes, présente « *quelques dérives*

pathologiques caractéristiques » des conduites à projet, dérivées dont témoignent à des degrés très variables les projets analysés, qui n'y échappent jamais complètement. Nous retiendrons ici l'une d'entre elles seulement, celle du « *mimétisme ou de la copie conforme qui caractérise bon nombre de projets* » :

« Ces derniers parce qu'ils sont plus ou moins imposés de l'extérieur n'ont pas le temps d'exploiter au mieux ce qui fait la singularité de la situation sur laquelle ils sont censés se greffer ; contraints d'élaborer des projets clefs en main, les acteurs, au lieu de prendre ce long temps indispensable pour induire de la situation tout l'inédit qu'elle recèle, introduisent massivement dans leur projet bon nombre d'éléments d'emprunts qui lui sont étrangers. Le mimétisme réduit bien souvent le projet à n'être plus qu'une copie conforme à une obligation administrative où l'"introduit" l'emporte largement sur l'"induit" jusqu'à le nier » (p. 5).

Nous ne disons nullement que les projets que nous avons analysés sont des « copies conformes » ; ce n'est pas le cas. Nous avons d'ailleurs souligné leur diversité. Nous parlons cependant d'un risque réel qui ne tient pas qu'aux écoles elles-mêmes mais aussi aux consignes qu'elles reçoivent, au langage de référence commun (encore une fois très général), au canevas qui leur est proposé et peut-être aux critères d'évaluation adoptés par les inspecteurs. Comment échapper à ce risque ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre en évoquant dans le chapitre suivant le difficile passage des intentions à l'action et en insistant, dans la conclusion, sur l'importance de la phase d'élaboration du ou des problèmes auxquels chaque projet devrait répondre. Ce n'est d'ailleurs nullement un risque fatal. Il nous semble en effet que les projets analysés ne sont pour la plupart des écoles qu'un point de départ et qu'au fur et à mesure des évaluations et des bilans de fin d'année, la démarche de projet elle-même et sa logique intrinsèque pourront s'approfondir et donc échapper au mimétisme et à la copie conforme.

CHAPITRE 4

DES INTENTIONS A L'ACTION

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné séparément les objectifs prioritaires définis par les projets et les stratégies pédagogiques mises en place pour les atteindre, sans nous attacher précisément à l'analyse de leur articulation (à tel objectif correspond telle stratégie). C'est que dans le corps même des projets, cette articulation n'est pas toujours claire, puisque objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques apparaissent dans des paragraphes différents conformément aux directives données par le canevas. Toutefois, une bonne moitié des projets⁴³ synthétise les informations fournies dans un tableau en trois colonnes (objectifs visés, moyens envisagés pour les atteindre, indicateurs de réussite permettant de mesurer si les objectifs visés ont été atteints). Dans la plupart des autres projets, le travail d'opérationnalisation des intentions initiales est également présent, mais pas sous forme de tableaux.

Par ailleurs, comme le projet d'école est rédigé pour une période de quatre ans, soit la durée d'un cycle, tous les projets d'école tentent de définir des priorités pour chacune des années à venir. Quelques-uns le font aussi sous forme de tableau avec une colonne pour chaque année, d'autres fournissent des informations plus générales.

Or, qu'il s'agisse de l'opérationnalisation des objectifs généraux ou de la définition d'une progression sur quatre ans, les projets d'école nous paraissent se heurter à un certain nombre de difficultés (aussi bien en ce qui concerne les stratégies pédagogiques que le fonctionnement en équipe).

Nous nous sommes donc surtout attachés à une analyse circonscrite aux tableaux présentés en ces deux domaines, dans le but de signaler certains écueils et parfois même certaines incohérences. Notre but n'est pas de sanctionner des insuffisances mais plutôt de rechercher en quoi consistent les difficultés rencontrées, à quoi elles tiennent, à quelles impasses elles pourraient conduire à moyen et long terme. Nous suggérerons ensuite quelques pistes de réflexion pour soutenir le travail des enseignants.

1. Le travail d'opérationnalisation des objectifs

Cinq caractéristiques principales peuvent être mises en évidence quant à la manière dont les écoles présentent leurs objectifs et les actions (de réalisation et d'évaluation) qui leur sont associées :

⁴³ Cette partie de l'analyse porte sur les 34 projets de la première année d'extension de la rénovation.

- l'importance prise par le « discours des intentions » dans certains projets ;
- l'orientation assez souvent organisationnelle des objectifs généraux (pour près de la moitié des documents analysés) ;
- le degré de généralité ou, au contraire, de précision, très divers dans l'opérationnalisation de ces objectifs ;
- le caractère souvent polysémique des termes utilisés ;
- conséquence de cette polysémie⁴⁴, une certaine confusion entre les intentions, les finalités, les objectifs généraux, les objectifs opérationnels, les moyens envisagés pour les atteindre et surtout les indicateurs prévus pour en mesurer les effets.

Notons qu'un même projet ne présente jamais l'ensemble de ces caractéristiques. On peut très bien trouver, dans tel projet, l'illustration de tel trait alors que tel autre n'y apparaît pas. C'est pourquoi il ne s'agit pas, dans ce qui va suivre, de décrire les projets d'écoles dans leur globalité mais de signaler des difficultés de formalisation et d'opérationnalisation des objectifs repérables dans la quasi-totalité des projets, quoique de manière malgré tout assez différenciée.

1.1 Le discours des intentions⁴⁵

Comme on l'a relevé déjà dans le chapitre précédent, on ne peut qu'être frappé par l'importance prise dans un certain nombre de projets par le discours des intentions, aussi bien au niveau de l'organisation de l'équipe (« *se donner une culture commune* », etc.), qu'à celui des stratégies pédagogiques (« *différencier* », « *donner du sens aux apprentissages* », etc.). Or, un trop haut niveau de généralité ne permet pas une bonne lisibilité de la cohérence interne du projet : on perd facilement de vue le fil conducteur ou l'on débouche sur un certain flou quant aux actions concrètes qui seront mises en œuvre dans les écoles et qui feront l'objet d'une évaluation.

Cette observation nous amène à évaluer le rôle joué par les déclarations d'intentions dans les projets, en distinguant celles qui sont simplement posées comme telles et celles qui font l'objet d'une opérationnalisation plus rigoureuse. Sous cet angle, une première catégorisation des projets peut être esquissée :

- Dans certains projets, les intentions prennent presque toute la place, au détriment de la définition de pratiques et de dispositifs concrets, tant en ce qui concerne le fonctionnement de l'équipe qu'en ce qui concerne les stratégies pédagogiques. De tels projets restent cependant exceptionnels.
- Dans d'autres projets, intentions déclarées et objectifs plus ou moins opérationnels se trouvent davantage juxtaposés que clairement articulés.

⁴⁴ Notons que cette polysémie peut se situer aussi bien à l'intérieur d'un même projet (ce qui nuit à sa clarté et à sa réalisation) qu'entre les divers projets examinés (ce qui nuit à la cohérence du système éducatif).

⁴⁵ Nous appelons ici intention pédagogique « *l'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation, sans oublier la société* » (Hameline, 1979, p. 54).

- Plusieurs projets cependant témoignent d'un effort particulier en vue d'articuler discours des intentions et pratiques concrètes.
- Dans d'autres projets enfin, il est essentiellement question de stratégies pédagogiques, définies avec plus ou moins de précision mais qui souffrent, paradoxalement, d'un déficit « d'intentions ». On pourrait parler à ce sujet de projets dans lesquels la dimension « projet » est peu présente, ou qui, d'une certaine façon, « manquent de souffle »⁴⁶.

Le discours des intentions manifeste clairement que l'action pédagogique est une action « volontaire », qui vise certains effets, qu'on tentera d'obtenir par le biais de stratégies déterminées. Autrement dit, il est ce qui donne une direction à l'action volontaire. Dans une large mesure, on peut dire qu'il s'agit d'un discours « idéologique », en ce sens qu'il se situe dans l'univers des représentations et relève du débat d'idées (mais les idées sont parfois coupées de la réalité ou masquent la réalité). En ce sens, on dira qu'il n'y a pas d'action sans un faisceau d'intentions pour la soutenir. Encore faut-il que ces intentions soient ensuite « opérationnalisées », c'est-à-dire traduites dans le discours des actions et comportements observables et évaluables. On verra que cette traduction pose un certain nombre de difficultés.

1.2 L'importance des objectifs organisationnels

Les objectifs qui apparaissent dans les projets décrivent plus souvent les actions qu'entendent entreprendre les enseignants en vue de *s'organiser* entre eux ou de mettre en place certains dispositifs que des façons de travailler *avec les élèves* ou des objectifs définissant *les effets attendus chez les élèves* d'une action déterminée. Voici quelques exemples de ce type d'objectifs tels qu'ils apparaissent dans les tableaux synthétiques : « *Formaliser la collaboration entre les enseignants de l'école* », « *harmoniser le passage cycle 1 / cycle 2* ». Ce type d'objectifs implique un important travail de mise au point : il s'agit d'abord de se mettre d'accord entre enseignants avant de réfléchir à l'action menée avec les élèves. Loin de nous l'idée que ce travail ne soit pas indispensable mais ce qui nous interroge, c'est la place considérable qu'il paraît prendre dans bon nombre de projets.

Par ailleurs, beaucoup de projets s'attardent à définir les modalités d'un décloisonnement ou d'un travail en modules plutôt que les changements (observables et évaluables, qualitativement et/ou quantitativement) attendus chez les élèves une fois achevées les séquences d'enseignement/apprentissage prévues. En d'autres termes, il s'agit plus souvent d'objectifs d'organisation que d'objectifs pédagogiques concernant directement les apprentissages des élèves. Par exemple, la mise en place de conseils d'école est souvent proposée comme objectif de l'année sans que l'on sache quels en sont les effets attendus sur les élèves. On en a bien sûr une petite idée dans la mesure où le thème de la citoyenneté connaît actuellement un grand succès mais cela reste malgré tout implicite. On a l'impression que pour les enseignants, ces effets sont de l'ordre de l'évidence, qu'ils seront nécessairement positifs et donc qu'il n'y a pas (ou plus) à les problématiser.

Cette insistance sur les faits d'organisation peut être interprétée de différentes façons. Elle peut être considérée comme une étape nécessaire dans le processus de la rénovation. Mais ne serait-il pas souhaitable de centrer davantage l'attention sur les effets attendus des dispositifs organisationnels sur la progression des élèves ? Pour prendre un exemple, les

⁴⁶ Notons que ces différents cas de figure ne constituent pas des catégories mutuellement exclusives dans lesquelles on pourrait classer les différents projets. En effet, il se peut très bien que pour un projet donné, certains types d'objectifs relèvent d'un discours d'intentions, alors que d'autres sont bien articulés à des activités concrètes ou manquent au contraire d'une intention clairement identifiable.

décloisonnements sont souvent présentés dans les projets sous leur aspect organisationnel (classes et disciplines concernées, modes de regroupement, durée, etc.) mais les objectifs *pédagogiques*⁴⁷ de ces regroupements d'élèves restent souvent implicites. Tout se passe un peu comme si la mise en place des structures d'organisation devait automatiquement entraîner des effets positifs pour les élèves.

Une autre interprétation de cet état de fait consisterait à dire que pour les enseignants, les choses sont conçues en deux phases : la première pour mettre place les dispositifs, la seconde pour leur ajouter un « contenu ». En d'autres termes, le choix des dispositifs ou des structures ne semble pas être dicté prioritairement par les effets que l'on peut en attendre pour les élèves mais être conçu comme une étape nécessaire à partir de laquelle on pourra, expériences faites, tirer des enseignements et des remédiations au fur et à mesure que les problèmes se poseront. Démarche empirique, tout à fait compréhensible dans l'état actuel des choses, pour des équipes diversement préparées à affronter des changements importants mais démarche qui, malgré tout, risque de faire du bon fonctionnement de la structure une fin en soi (l'« autonomiser », en quelque sorte) au détriment de ce qu'elle devrait apporter aux élèves. La première préoccupation des écoles semble alors de mettre en place une division du travail, des modes de coopération et des dispositifs d'apprentissage « satisfaisants » sur le plan du fonctionnement, plutôt qu'en fonction des effets attendus sur les apprentissages des élèves. Sans doute la plupart considèrent-elles qu'il s'agit là d'un second temps dans la démarche. Nous nous interrogeons cependant sur la pertinence de la séparation dans le temps de l'attention à la progression de l'équipe dans ses modes de coopération et d'action et de l'attention à la progression de l'ensemble des élèves⁴⁸.

Une dernière interprétation enfin consisterait à penser que les objectifs pédagogiques proprement dits sont considérés comme suffisamment clairs, ayant déjà été discutés lors de la mise au point des documents issus des services spécialisés du DIP (notamment les nouveaux objectifs d'apprentissage). Il est bien possible après tout, que pour les enseignants, toute une série de points qui restent implicites dans les projets leur paraissent suffisamment connus pour qu'il ne soit plus nécessaire de les expliciter davantage. Il nous semble pourtant que c'est dans l'explicitation que peuvent se tisser des liens faisant sens entre les structures, les dispositifs et les objectifs pédagogiques d'une part, et le travail d'enseignement-apprentissage auprès des élèves d'autre part, travail qui, de notre point de vue et compte tenu des finalités de l'école, reste l'essentiel.

1.3 Objectifs, moyens, indicateurs de réussite

Nous présentons dans le tableau 17 quelques formulations figurant dans les tableaux synthétiques qui apparaissent dans une bonne moitié des projets. Chacun des exemples est emprunté à un projet différent et nous avons retenu des objectifs centrés sur les apprentissages des élèves plutôt que sur le fonctionnement de l'équipe.

Nous proposons une double lecture de ce tableau : une lecture verticale qui nous permettra de vérifier successivement ce qui apparaît sous chacune des rubriques séparément (objectifs, moyens, indicateurs de réussite), et une lecture horizontale dans laquelle nous examinerons plus particulièrement l'articulation entre les trois rubriques à partir de quelques exemples. Nos remarques portent principalement sur les formulations qui apparaissent dans les tableaux,

⁴⁷ Hormis l'objectif de *différenciation*, mais celle-ci est un *moyen* et non une fin.

⁴⁸ Nous ne parlons pas ici de l'évaluation de la progression individuelle des élèves qui fait l'objet dans la majorité des projets d'une très grande attention (généralisation du portfolio, utilisation des nouveaux carnets, etc.), mais de la progression de l'ensemble des élèves.

mais nous avons bien conscience que ces formulations devraient être mises en relation avec l'analyse qui a été faite dans le chapitre précédent, notamment en ce qui concerne les travaux que l'équipe a déjà entrepris. Nous ne pensons pas cependant que cette restriction du regard invalide les difficultés que met en lumière l'analyse qui suit.

La formulation des objectifs

La plupart des objectifs (voir tableau 17, page suivante) se situent à un très haut niveau de généralité. Comme on l'a dit plus haut, il s'agit de faisceaux d'intentions plutôt que d'objectifs au sens strict du terme, quelquefois d'objectifs généraux, plus rarement d'objectifs opérationnels et encore moins souvent d'objectifs univoques (correspondant à une action spécifique et bien identifiable). Parfois, la formulation reste au niveau de généralité des trois axes de la rénovation. Parfois, au contraire, il s'agit d'un catalogue de mesures plus concrètes. Lorsqu'ils sont généraux, ce qui est le cas le plus fréquent, ces objectifs ne sont donc ni opérationnels ni opérationnalisables, du moins sans entreprendre un travail important d'analyse de leurs composantes (ce qui est fait, parfois, au niveau des moyens). Les pratiques concrètes, la mise en œuvre dans les classes peuvent donc prendre des formes multiples, difficilement identifiables à ce niveau de généralité.

En outre, comme déjà dit, ces « intentions » visent souvent des transformations ou des changements que les équipes souhaitent opérer *sur elles-mêmes soit par le biais de la formation, soit par une réflexion commune sur l'harmonisation des pratiques ou encore par une meilleure organisation*, dans les stratégies qu'elles mettent en œuvre, plutôt que des actions de transformation visant directement la progression des élèves. Mais on trouve aussi des projets qui cherchent à favoriser un changement au niveau des élèves. Ainsi, dans l'exemple 5, il est prévu d'œuvrer pour que les élèves aussi bien que les enseignants puissent s'approprier les objectifs d'apprentissage.

La définition des moyens

Comme les objectifs sont souvent d'un haut niveau de généralité et d'une grande complexité, les moyens ne peuvent être que *multiples*, de nature très diverse et, parfois aussi, définis de façon très générale. Nous référant à l'ensemble des projets (dont le tableau ci-dessous ne restitue qu'une partie), nous avons repéré divers types de moyens. Il peut s'agir :

- d'« outils pédagogiques », par exemple le portfolio, le conseil de classe, etc.;
- de modes de regroupements des élèves : décroisonnements, modules, groupes de niveau, groupes de besoin, groupes « turbo », etc.;
- des compétences particulières de certains membres de l'équipe ;
- de toutes les structures organisant l'échange et l'information entre les enseignants eux-mêmes et entre l'école et l'extérieur (parascolaire, parents, commune, etc.) ;
- d'aides ou de ressources extérieures à l'équipe, notamment la formation prévue avec les divers services (didactique des disciplines, évaluation, etc.), ou de l'accompagnement demandé au « groupe d'accompagnement » ou à des organismes extérieurs (le Point par exemple, enseignants de la FPSE) ; le SMP fait également partie de ces ressources, souvent sous la forme d'une permanence dans les écoles qui le demandent.

Tableau 17 : Exemples d'objectifs empruntés à différents projets

	Objectifs	Moyens	Indicateurs de réussite
Ex. 1	Français : approfondissement des objectifs	Formation (cf. diagramme) Etablir un fil rouge Aborder tous les types de textes au moins une fois par année	Mise en place de situations d'apprentissage visant les objectifs de français choisis, dans tous les degrés
Ex. 2	Mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue Travailler la compréhension de la production à l'oral et à l'écrit	Utiliser l'atelier du livre Travailler sur les types de textes Participer à la "bataille du livre"	Les enfants ont du plaisir à lire Les enfants produisent des textes « convenables »
Ex. 3	<i>Sciences de la nature :</i> Planifier les objectifs Etablir des balises intermédiaires Adopter un langage commun Echelonnement C1 – C2 Travailler la communication écrite	Formation continue Pratique dans les cycles Progression au travers de C1 et C2 Décloisonnement par intérêts	Les protocoles sont utilisés Des ateliers sont mis en place Une exposition est réalisée
Ex. 4	Français : renforcer la cohérence de l'enseignement sur la durée de chaque cycle	Planifier la répartition des actions langagières (oral et écrit) pour le cycle 2 Réflexion sur la transdisciplinarité Intensification de la collaboration par sous-cycles	La planification est organisée Une situation transdisciplinaire a été mise en place et discutée en équipe Quelques activités ont été réalisées en sous-cycles
Ex. 5	S'approprier les objectifs d'apprentissage (enseignants et élèves)	<i>Au niveau des enseignants :</i> Formation continue sur les objectifs d'apprentissage (cycle él. et moy.) Planification d'une partie du travail sur 8 ans (avec des personnes ressources) et création en commun de modules ou de découloisnements sur un cycle en partant des objectifs d'apprentissage <i>Au niveau des élèves :</i> Mise en place de supports explicitant clairement les objectifs à atteindre en fin de cycle, développer l'auto-évaluation de l'enfant, traces conservées dans le dossier d'évaluation	Des bilans réguliers suite aux modules ou découloisnements permettent des régulations Les élèves peuvent expliquer de façon claire les objectifs travaillés à leurs parents (cf. dossier d'évaluation) Des modules ou découloisnements ont eu lieu dans les deux cycles
Ex. 6	Développer chez nos élèves l'esprit de tolérance et de coopération, le sens de la solidarité	Pratique du conseil de classe	Mise en place d'une base commune pour gérer le conseil de classe

On notera que les découloissements sous de multiples formes (par exemple horizontaux ou verticaux), le travail en modules, ainsi que les réunions et rencontres en tous genres sont particulièrement nombreux. On notera aussi que les « moyens » évoquant une aide extérieure sont largement évoqués. La formation est également l'un des « moyens » le plus fréquemment mentionné, notamment sous l'aspect d'une formation ad hoc. Toutefois, ce qui est le plus remarquable, c'est que moyens et objectifs sont souvent interchangeables : ce qui figure dans la colonne « moyens » dans un projet peut très bien figurer dans la colonne « objectifs » dans un autre projet, ou même dans la colonne « indicateurs de réussite ». C'est sans doute la conséquence d'une démarche qui paraît ne pas « descendre » suffisamment dans l'analyse pour aboutir à la définition de moyens spécifiques permettant d'atteindre tel objectif opérationnel.

Les indicateurs de réussite

On s'attendrait à trouver dans la colonne « indicateurs de réussite » la liste des informations disponibles ou à recueillir (c'est ce que suggère l'emploi du terme « indicateur ») permettant de fonder un jugement évaluatif sur l'atteinte ou non des objectifs qu'on s'est fixés. Or dans l'ensemble des projets examinés (dont le tableau ci-dessus ne restitue qu'une partie), on constate que les enseignants donnent souvent un autre sens à ce terme.

Dans de nombreux cas, l'indicateur de réussite relève d'une sorte d'évaluation-*contrôle* : il s'agit de vérifier que les actions ou les dispositifs prévus pour atteindre l'objectif ont effectivement été réalisés, ou que les moyens permettant d'atteindre l'objectif ont été mis en œuvre. On relira à cette lumière les indicateurs de réussite figurant dans les exemples 3, 4 et 6, bien que dans aucun cas ces indicateurs ne renvoient très clairement aux objectifs (ils renvoient parfois aux moyens et d'autres fois à la mise en place de stratégies ou de dispositifs qui n'ont pas été explicitement programmés). Dans tous ces exemples, il ne s'agit donc pas d'indicateurs de réussite proprement dits, mais simplement du constat de la réalisation des actions programmées, quels qu'en soient par ailleurs les effets sur les élèves ou sur les enseignants. Il est vrai que certains objectifs débouchent presque inévitablement sur ce type d'indicateurs, pour la simple raison que leur formulation laisse difficilement la possibilité d'en trouver d'autres. Par exemple, un objectif comme « *instaurer un conseil d'école* » est réalisé si un conseil d'école est effectivement mis en place. La qualité de fonctionnement de ce conseil d'école, ainsi que ses effets sur la vie collective de l'école peuvent être évalués par d'autres indicateurs mais ils répondent alors à un objectif différent, plus opérationnel. Ainsi, dans ce cas précis, il serait peut-être plus approprié de dire que l'objectif est de réduire le nombre de conflits ou l'agressivité des élèves dans l'école, que les conseils de classe et d'école en sont alors le moyen, et que l'indicateur de réussite sera la baisse effectivement repérable (à l'aide d'indicateurs à définir) de tels conflits ou du niveau d'agressivité.

Dans d'autres cas ne figurant pas non plus dans le tableau ci-dessus, on appelle « indicateur de réussite » le degré de *satisfaction* des enseignants (on ne fait que rarement allusion à la satisfaction des élèves ou des parents) par rapport au déroulement de l'action engagée : « ça a marché », « ça a bien fonctionné ». Là encore, cet indicateur ne fournit pas d'information sur l'efficacité de l'action entreprise. Cependant il ne s'agit pas d'un simple contrôle de l'action ; la satisfaction implique un jugement de valeur sur le travail réalisé et les conditions de sa réalisation. Toutefois, si ce devait être la seule information permettant de juger de la « réussite » ou de la « pertinence » d'un dispositif ou d'une stratégie, il s'agirait d'un indicateur fragile : on peut être très satisfait du déroulement d'une action ou du fonctionnement d'une équipe sans pour autant que les objectifs (en termes, par exemple, d'apprentissage des élèves) aient été atteints.

Quelques précisions peuvent être apportées dans l'analyse du recours à ce que nous avons appelé indicateur de satisfaction. Dans quelques projets, peu nombreux, il s'agit clairement du

sentiment subjectif de satisfaction ressenti par les différents acteurs, par exemple « *satisfaction des enseignants, des parents ou des élèves* » par rapport à tel ou tel objectif. Mais le plus fréquemment, il s'agit davantage d'une formulation impliquant que les enseignants se proposent de porter un jugement subjectif sur l'efficacité de telle ou telle pratique. C'est ce qu'on pourrait appeler un critère de satisfaction implicite. Mais cela peut difficilement être utilisé comme indicateur en tant que tel, celui-ci étant par définition une information ou un ensemble d'informations plus objectives sur lesquelles fonder le jugement d'efficacité ou de réussite⁴⁹. On rencontre ce type d'ambiguïté dans une formulation d'indicateurs du type : « *Bilans sur la tenue des dossiers et l'aide apportée* » ou « *Prise de conscience par l'enfant de ce qu'il sait ou, au contraire, de ce qu'il n'a pas encore acquis* » ou encore « *Efficience accrue des séances communes* ».

On rencontre aussi dans les projets des indicateurs de « production » : ce que les élèves ont produit suite à une action pédagogique est considéré comme un indicateur de l'atteinte des objectifs. Un exemple courant est « *l'exposition de travaux d'élèves* » (voir dans le tableau ci-dessus l'exemple n° 3). La production de travaux par les élèves est souvent considérée en soi comme une évaluation de l'action pédagogique, surtout si on la rend visible à un public plus large, comme dans le cas d'une exposition. Dans un processus où les familles sont de plus en plus sollicitées mais demandent aussi à être mieux informées de ce qui se passe à l'école, cette démarche a toutes les chances de se développer. Toutefois, un tel indicateur est-il suffisant à lui seul pour démontrer l'efficacité d'une activité par rapport aux apprentissages visés ?

On trouve enfin – mais ils sont rares – des indicateurs qui portent sur la progression ou les apprentissages des élèves. A titre d'illustration, prenons l'exemple n° 2 dans le tableau. On trouve dans la colonne « indicateurs de réussite » : « *les enfants ont du plaisir à lire* » et « *les enfants produisent des textes 'convenables'* ». Toutefois la difficulté demeure : sur quoi va-t-on se fonder pour juger que les enfants ont du plaisir (ou davantage de plaisir) à lire ? C'est là que pourraient intervenir une certaine forme d'objectivation de cette observation : par exemple une meilleure fréquentation du « coin lecture » dans la classe, l'augmentation des emprunts à la bibliothèque de l'école, etc. En ce qui concerne la production de textes « convenables », les auteurs du projet sont parfaitement conscients de la difficulté puisqu'ils ont mis le terme « convenables » entre guillemets, suggérant que cet adjectif mériterait des précisions pour qu'on ait affaire à un véritable indicateur.

On voit donc que la notion d'indicateur de réussite dans la conception qu'en ont les enseignants est assez éloignée de celle qui prévaut dans les sciences de l'éducation (voir par exemple Hameline, 1979). Certes les spécialistes ou les experts n'ont pas le monopole du bon usage de la langue, surtout lorsqu'il s'agit de termes que le langage commun s'est largement appropriés, comme celui d'objectif. Ce qui fait problème, c'est que le même terme recouvre dans les projets des réalités souvent très différentes, qu'il s'agisse du terme d'indicateur ou de celui d'objectif. Dans la mesure où la communication doit pouvoir circuler pour que s'instaure une synergie entre écoles ou entre acteurs différents de la rénovation, il serait souhaitable d'éviter cette polysémie, dans la mesure du possible. Un effort dans ce sens permettrait de réduire les zones de flou, sources d'incertitude, ainsi que les malentendus entre les acteurs qui ne peuvent que conduire, s'ils se multiplient, à recouvrir d'un voile d'opacité les pratiques réellement mises en œuvre dans les écoles.

⁴⁹ Cette « information objective » ne nécessite d'ailleurs pas forcément des opérations très sophistiquées. Un petit sondage au cours d'une réunion de parents ou une question formulée dans le classeur de liaison suffirait à objectiver leur degré de satisfaction sur tel ou tel point. Ou encore, l'outil (qui prend l'allure d'une toile d'araignée) présenté dans certains projets pour mesurer le degré de satisfaction des enseignants (sur une échelle en quatre points) relativement à différentes dimensions de leur travail, suffit à donner au lecteur une idée claire de leur degré de satisfaction, quand bien même celui-ci reste forcément subjectif.

L'articulation objectifs – moyens – indicateurs de réussite

Plusieurs exemples montrent qu'un très haut niveau de généralité dans la formulation des objectifs, s'il permet une orientation générale de l'action, devient au contraire difficilement opérationnel dès lors que l'on veut les traduire en dispositifs pédagogiques et évaluer ces derniers, si l'on a pas préalablement effectué un travail de décomposition de ces objectifs et de définition de leurs effets attendus.

Premier exemple

Dans l'exemple 6 du tableau 17, l'objectif concerne spécifiquement l'action que les enseignants souhaitent exercer sur les élèves : « développer chez nos élèves l'esprit de tolérance et de coopération, le sens de la solidarité ». Mais qu'entend-on au juste par « esprit de tolérance et de coopération », par « sens de la solidarité » ? Chacun de ces termes mériterait d'être défini et précisé en référence à des comportements qu'on souhaiterait voir apparaître plus souvent chez les élèves. Mais quels comportements au juste ? Sur la base de l'observation et de l'évaluation de quels comportements actuels des élèves souhaite-t-on des changements en ce domaine ? Le changement souhaité ne devrait-il pas se fonder sur une sorte « d'état des lieux » au sein de l'école ?

Second exemple

Voici une séquence « objectifs – moyens – indicateurs » rencontrée dans un projet d'école :

Objectif :	<i>Travailler en modules d'apprentissage par des décloisonnements horizontaux, notamment en français et en mathématiques et dans d'autres disciplines.</i>
Moyen :	<i>Déclouisonner plusieurs périodes par semaine par sous-cycles en intégrant les GNT de manière à pouvoir constituer des groupes de niveaux, des groupes hétérogènes ou des groupes de besoin.</i>
Indicateurs de réussite :	<i>Bilans systématiques (acquis des élèves et organisation). Motivation des enseignants et des élèves pour renouveler ce mode de fonctionnement.</i>

Nous ne ferons pas l'injure aux enseignants de croire qu'ils considèrent le fait de « travailler en modules » comme un objectif en lui-même. Il est bien évidemment au service d'un objectif concernant la progression des élèves (ce que les enseignants révèlent d'ailleurs eux-mêmes en parlant de bilans systématiques des acquis des élèves dans la colonne « indicateur »). Mais le fait de le placer au niveau des objectifs illustre bien la difficulté d'utiliser des outils conceptuels, issus d'un autre cadre de référence.

En d'autres termes, l'objectif concernant les apprentissages des élèves est rarement *explicité*. Pour reprendre cet exemple, on se doute bien qu'en arrière-plan, c'est bel et bien les apprentissages des élèves qui sont visés par l'introduction de ces modules mais quelques précisions sur ce qu'on attend comme bénéfice concret des dispositifs mis en place aideraient à mieux comprendre pourquoi tel ou tel dispositif a été choisi. D'autre part, l'efficacité de ces mesures est posée comme allant de soi. En réalité, il ne s'agit là que d'une *piste de travail* : il ne se trouve aucune recherche qui démontre que le travail en modules donne de meilleurs résultats qu'une démarche plus classique (le travail en groupe-classe par exemple) *quelles qu'en soient les modalités ou les conditions de mise en œuvre*. Il s'agit d'une hypothèse de travail tout à fait légitime ; mais si on la traite comme telle, ce qu'il devient essentiel de contrôler, c'est justement la progression des élèves que permet ce dispositif. Rôle en principe dévolu aux indicateurs. Qu'en est-il de ce côté-là ?

Dans la colonne « indicateurs de réussite », on trouve bel et bien mais davantage en termes généraux que de manière concrète, une synthèse de tout ce qui concerne l'évaluation de la

formation. En effet, on distingue généralement dans l'évaluation de la formation (voir Barbier, 1985), évaluation des agents (par exemple les élèves) et évaluation des actions. Ces deux dimensions sont présentes dans la formulation donnée ici : « Bilans systématiques : résultats des élèves et organisation ». Si on organise des décroissements, on va donc examiner quels sont les acquis des élèves au terme de cette action de formation et mettre en relation ces acquis avec le dispositif de formation mis en place (organisation). En outre, ce bilan aura une dimension formative, c'est-à-dire qu'il permettra de dire si l'action entreprise doit être poursuivie, soit dans sa forme actuelle, soit avec les modifications que le bilan pourrait dicter (« Motivation des enseignants et des élèves pour renouveler ce mode de fonctionnement »). Toutefois, vu son niveau de généralité, cette définition est à fois *complète* et *inopérante* : le fait d'évoquer un bilan ne révèle pas, en soi, les indicateurs qui seront précisément utilisés pour le réaliser mais indique simplement l'intention d'aller dans ce sens. En ce qui concerne la motivation des enseignants, cela rejoint ce qui a été dit plus haut : les indicateurs renvoient souvent davantage au jugement subjectif sur ce qui s'est passé pendant l'année qu'à des instruments permettant d'évaluer objectivement les bénéfices obtenus.

Ces remarques ne visent évidemment pas à déprécier les efforts faits pour réaliser des évaluations de qualité mais à montrer la réelle difficulté pour une école à se donner des instruments efficaces. Nous reviendrons dans la conclusion sur les raisons possibles de cet état de fait.

Encore une remarque concernant la rubrique « moyens ». On y lit en effet : « Décloisonner plusieurs périodes par semaine par sous-cycles en intégrant les GNT de manière à pouvoir constituer des groupes de niveaux, des groupes hétérogènes ou des groupes de besoin ». On répète ici l'objectif général « travailler en module par décroissement » et l'on ajoute diverses précisions sur les types de regroupements possibles des élèves et sur l'intégration de la GNT dans la mise en place des modules. Malgré ces précisions, les moyens définis restent assez généraux et ne peuvent être opérationnalisés que si l'on admet une série d'opérations ultérieures du type⁵⁰ :

- définir les différents modes de groupements d'élèves possibles pour le travail en modules et préciser les effets spécifiques attendus pour les élèves selon le mode de groupement choisi ;
- définir les contenus spécifiques des modules et, si l'on pense travailler en modules plusieurs disciplines, établir un calendrier ;
- pour chaque module, choisir le ou les objectifs poursuivis (s'agissant par exemple d'un module de français, préciser les objectifs qui seront travaillés par le biais des modules et quelles seront les compétences attendues des élèves au terme du module) ;

On pourrait préciser encore ces moyens et la liste s'allongerait. Face à une telle liste, on pourrait nous objecter qu'il n'est pas possible de planifier tout cela avec exactitude, que ce type de « détails » n'entre pas dans le cadre d'un projet d'école et que *ce type de travail correspond à une phase ultérieure du processus de mise en œuvre*. Cela dépend en effet de ce que l'on attend d'un projet d'école. Celui-ci doit-il être un outil de travail opérationnel, doit-il rester une information générale à partir de laquelle le travail d'opérationnalisation doit s'engager par la suite ? L'institution aurait peut-être avantage à donner plus de précisions sur ce point.

On pourrait aussi objecter qu'il n'est pas possible de tout planifier, qu'il vaut mieux procéder par essais et erreurs. Il est vrai que la tâche paraît difficile tant sont nombreuses les étapes

⁵⁰ Ce ne sont là que quelques moyens envisageables que nous proposons à titre d'exemples, parmi beaucoup d'autres possibles ou nécessaires pour la mise en œuvre de l'objectif tel qu'il est défini dans le projet.

qu'il est nécessaire de franchir. Mais cela ne provient-il pas du fait que les objectifs sont à un niveau de généralité tel qu'il est difficile de les opérationnaliser sans faire un long chemin pour y parvenir. Partir d'un objectif plus modeste mais plus précis demande un travail d'opérationnalisation moindre.

Enfin, on pourrait aussi penser que tout cela va de soi et mettre en doute qu'il soit vraiment nécessaire de tout dire dans un projet d'école. On sait bien ce qu'est un module, on sait bien ce qu'on en attend. Nous avons déjà évoqué le thème de l'*implicite* dans les projets d'école. Contentons-nous de rappeler qu'à nos yeux, l'implicite, surtout dans une période de rénovation, est porteur de confusion et d'incompréhension entre les différents acteurs d'une école et du système. Il peut entretenir l'illusion d'un accord sur le sens à donner à ce qui se passe dans l'institution et donc contribuer à rendre plus complexe que nécessaire une situation qui l'est déjà inévitablement.

2. Planifier à long terme : est-ce réaliste ?

Selon les consignes de la Direction de l'enseignement primaire, le projet d'école est établi pour *quatre ans*. Il était donc demandé aux écoles d'élaborer une planification dans le temps de la mise en œuvre des objectifs. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, il apparaît que la plupart des équipes ont rencontré une certaine difficulté à réaliser cette planification sur quatre ans.

Il est probable que le bilan demandé à la fin de chaque année comble cet apparent déficit en permettant des ajustements et une programmation plus détaillée de l'année suivante. Il nous semble néanmoins que le renvoi au bilan annuel n'est pas la seule raison qui explique la relative difficulté éprouvée par une majorité d'équipes à échelonner la mise en œuvre du projet sur quatre ans : peine à anticiper, à se projeter dans un avenir aussi lointain.

On peut alors se poser légitimement la question : est-il réaliste de demander à des enseignants une planification pour une durée aussi longue, compte tenu de leur culture professionnelle (voir plus bas) et de la difficulté à anticiper la progression des élèves à long terme ? Ne serait-il pas préférable de limiter cette exigence à une périodicité plus courte, par exemple deux ans ? C'est souvent en fonction d'un constat de difficultés rencontrées que l'on éprouve le besoin de trouver des solutions. Or, en planifiant sur quatre ans, les écoles ne vont-elles pas s'apercevoir, au bout de deux ou trois ans, que leur projet pose problème dans son application et qu'elles auraient avantage à le modifier. D'où le risque, à ce moment-là, de se sentir partagé entre le désir de maintenir le projet initialement prévu et celui d'appliquer des solutions qui paraissent meilleures au vu des obstacles rencontrés. D'autre part, une planification sur quatre ans de la progression des élèves et de l'équipe elle-même requiert des compétences de très haut niveau (notamment en psychologie du développement et en didactique) que personne ne maîtrise à l'heure actuelle, compte tenu de l'état des connaissances. Ou alors ne faudrait-il pas offrir aux enseignants une formation qui les entraîne à formuler des objectifs, à les décomposer, à les hiérarchiser, à les opérationnaliser et à les évaluer à l'aide d'outils facilement applicables ?

Nous posons ces questions car il nous semble que l'on peut voir un lien étroit entre la difficulté des enseignants à planifier leur action sur quatre ans et le *haut niveau de généralité des objectifs* envisagés dans les projets. Pour planifier sur une longue période, il faut pouvoir découper la tâche en unités distinctes et prévoir le temps nécessaire pour la réalisation de chacune. Une opérationnalisation plus précise des objectifs aurait certainement fait prendre conscience aux équipes de l'ampleur de la tâche et des moyens à mettre en œuvre, comme nous avons tenté de le montrer dans le chapitre précédent.

Or, ce travail d'opérationnalisation ne correspond pas au mode de pensée spontané ou « naturel » des enseignants. Il semble que, le plus souvent, il se fasse dans l'action elle-même, sur le terrain ; l'action pédagogique n'est jamais l'application d'un plan préétabli, du simple fait qu'elle doit constamment prendre en compte l'événement, l'inattendu, la réaction des partenaires (celle des élèves ou celle des collègues) (voir Zarifian, 1995). La progression elle-même des élèves ne se fait pas « en ligne droite ». Même les programmes traditionnels qui définissaient des contenus d'enseignement à couvrir chaque année faisaient l'objet de multiples adaptations. Cela signifie que le travail d'opérationnalisation des objectifs et de planification sur le moyen et le long terme implique une rupture avec la logique de l'action dans la salle de classe et donc une prise de distance.

Les enseignants ont-ils les moyens de cette prise de distance, à savoir le temps nécessaire, mais surtout les compétences requises pour passer d'une logique de « programme » à une logique d'« objectifs » ? Une formation à la planification et à la maîtrise du fonctionnement par objectifs permettrait une programmation moins ambitieuse et moins stressante (ne pas tout faire tout de suite), mieux échelonnée dans le temps, débouchant sur une organisation anticipée de la formation (en didactique, en évaluation, etc.) en fonction des objectifs prévus d'année en année. Cette planification plus réaliste permettrait également une meilleure articulation des divers éléments du projet dans une perspective systémique. Nous ne plaçons pas pour une planification strictement programmée sur quatre ans mais plutôt pour des choix raisonnés, pour l'établissement de priorités, des dispositifs d'évaluation formative permettant des corrections de trajectoire au fur et à mesure du déroulement prévu. La pratique des bilans annuels prendrait alors tout son sens. Nous plaçons également pour une attention plus grande accordée, dans la définition des projets, aux résultats attendus chez les élèves suite aux stratégies mises en œuvre.

Il convient d'ajouter cependant que le haut niveau de généralité des objectifs explicites figurant dans les projets a également son origine dans le contexte institutionnel. Dans le cadre de la rénovation, le projet a d'abord pour fonction, au moins dans un premier temps, de mobiliser une équipe et d'affirmer son unité et son identité. Il s'inscrit dans un effort de réhabilitation et de revalorisation de la profession d'enseignant : les enseignants sont des professionnels capables de définir par eux-mêmes le sens et l'orientation de leur action, et non de simples exécutants d'une politique définie ailleurs. Les enseignants ont bien compris cette finalité implicite de la part de l'institution : il importe dès lors d'afficher dans le projet quelque chose de « montrable » et donc de mobilisateur⁵¹. D'où l'insistance dans les projets sur la définition de ce qu'on *veut* et le relatif effacement de ce qu'on *peut* faire et de ce qu'on *fait* réellement. Il n'est pas mobilisateur, par exemple, de s'en tenir dans un projet d'équipe à l'analyse et à l'élaboration de stratégies de différenciation *internes* à la classe, expérimentées et mises en œuvre par chaque enseignant dans son face à face avec un groupe d'élèves. Un objectif de ce type n'apparaît pratiquement jamais dans aucun projet. Il n'apparaît pas mobilisateur non plus de prendre du temps pour faire le point, avant l'engagement dans une stratégie nouvelle, sur les acquis des élèves, sur leurs points forts et leurs points faibles dans tel ou tel domaine particulier, pour fonder solidement des changements. Ce constat a déjà été fait dans des études sur la mise en place du fonctionnement par projet dans les écoles primaires françaises (voir Rich, 2001).

⁵¹ Insistons encore sur le fait que ces remarques valent pour les « projets » que nous avons eus entre les mains et non pour ce qui se passe réellement dans les écoles et les classes, qui n'a pas fait pour l'instant l'objet d'une observation.

CHAPITRE 5

LE SUIVI COLLEGIAL

Dans un chapitre précédent, nous avons examiné de quelle manière les équipes d'enseignants comptaient organiser le travail dans l'école et mettre en place des dispositifs pédagogiques permettant, entre autres, de mieux différencier les parcours de formation. Il nous reste à examiner ce qui, dans la logique de la rénovation ou, en tout cas, de certains de ses instigateurs, doit chapeauter le tout : le suivi collégial. C'est à travers ce dispositif d'évaluation et de décision concernant la progression des élèves qu'une part (dont l'importance est très variable d'une école à l'autre) des stratégies et dispositifs pédagogiques est mise en place dans l'école. Dans quelle mesure les modalités de mise en place du suivi collégial permettent-elles à tous les enseignants concernés de suivre la progression des élèves ? Quelle place le suivi collégial occupe-t-il effectivement dans l'ensemble des préoccupations des enseignants et dans leurs pratiques concrètes annoncées dans les projets ? Telles sont les questions que nous nous poserons.

Quoi qu'il en soit, le principe de la responsabilité collective des enseignants vis-à-vis de l'ensemble des élèves d'un cycle donne au suivi collégial une place particulière dans l'architecture de la rénovation. Il est en effet tout à fait novateur dans l'enseignement de confier à une équipe ce type de responsabilité. De quelle manière cela est-il compris par les enseignants ? C'est aussi l'objet de ce chapitre.

1. La demande de l'institution

Avant d'analyser de quelle manière les équipes d'enseignants ont traduit dans leur projet l'exigence de l'institution de mettre en place le suivi collégial, il convient d'examiner brièvement en quels termes cette demande a été faite aux enseignants par la DEP.

Dans le texte de 1999 du groupe de pilotage de la rénovation intitulé « *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois* », on constate avec quelque surprise que le terme *suiti collégial* n'apparaît pas. Ce qui ne signifie pas, bien entendu, que « l'idée » sous-jacente en soit absente. Dans ce document, on parle d'une « *équipe pédagogique collectivement responsable de leur [celle des élèves] coexistence harmonieuse, de leur travail et de leur progression vers les objectifs tout au long du cycle, ainsi que de leur évaluation et de l'information régulière des parents* ». On ajoute qu'« *au sein du cursus, les équipes veillent à la cohérence entre les cycles* ».

On précise également que « *les enseignants collectivement responsables du cycle regroupent les élèves de la façon qui leur paraît optimale dans la perspective d'une pédagogie différenciée* ».

Pour le groupe de pilotage de la rénovation, la responsabilité de l'équipe (le terme « suivi collégial » viendra plus tard) porte donc en priorité sur des aspects d'organisation et de stratégies pédagogiques qui concernent l'ensemble des élèves et non les seuls élèves en difficulté. Cette conception est assez proche de celle que l'on trouvait déjà en 1994 dans le texte d'orientation de la rénovation :

« Les enseignants accueillant des élèves dans un cycle d'apprentissage auront besoin d'une coopération maximale car c'est presque chaque jour qu'ils ajusteront le dispositif et prendront des décisions pour une partie des élèves dont ils assumeront la responsabilité commune... »

Au début de la phase d'extension, dans une note sur *le suivi collégial des élèves*⁵², la DEP demandait que les enseignants :

*« se rencontrent d'ores et déjà **une fois par trimestre***⁵³ *pour aborder ensemble des sujets comme :*

- la progression des élèves ;*
- les élèves en difficulté ;*
- la cohérence des pratiques ».*

On notera que, d'une part, on parle de suivre la progression (de l'ensemble) des élèves mais que, d'autre part, on évoque spécifiquement les élèves en difficulté. La dimension proprement pédagogique a tendance, elle, à s'estomper quelque peu par rapport aux textes antérieurs. La composante « élèves en difficulté » du suivi collégial est très fortement soulignée plus loin, puisque le texte stipule que :

« Dès le début de l'année, les enseignant-e-s consignent leurs observations dans le cadre de la gestion de leur classe et de leur école. Ils-elles identifient les difficultés que peut rencontrer un enfant et entreprennent le cas échéant, des démarches auprès :

- des parents ;*
- d'un-e collaborateur-trice du Département de l'instruction publique (infirmière, protection de la jeunesse, service médico-pédagogique, etc.) ;*
- d'un-e thérapeute privé-e ».*

Toutefois, la notion de suivi collégial reste ambiguë tout au long du texte. La définition des élèves concernés laisse une grande marge d'interprétation puisque, d'une part, on parle abondamment de la procédure de signalement des élèves posant problème mais que, d'autre part, on peut lire :

« A la fin du premier trimestre, une réunion d'enseignants permet d'analyser l'ensemble du parcours des élèves et de discuter des stratégies d'enseignement et des mesures éducatives, déjà mises en place ou à mettre en place en faveur de tel ou tel élève ».

⁵² Note d'informations générales du 28.08.00.

⁵³ Souligné dans la note.

La suite du texte renforce encore la perspective « élèves en difficulté » du suivi collégial en énumérant les points dont les enseignants doivent tenir compte lorsque ils jugent nécessaire de signaler le cas de certains élèves à l'inspecteur.

Cela ne signifie pas évidemment que, dans la conception de la DEP, la collaboration entre enseignants à propos des stratégies pédagogiques destinées à l'ensemble des élèves soit écartée. Le suivi collégial apparaît cependant comme détaché, isolé des autres composantes de la collaboration et perd son caractère fédérateur. Il a ainsi tendance à s'autonomiser par rapport à l'ensemble des concepts de la rénovation.

On le voit par exemple en examinant les dispositions pratiques proposées. Si on peut comprendre leur logique administrative et l'obligation pour l'institution de fixer sans ambiguïté et avec précision les modalités de prise de décision concernant les élèves pour lesquels des mesures spéciales doivent être prises, elles ont pu avoir aussi comme effet, aux yeux des enseignants, de restreindre la signification du suivi collégial au cas des élèves en difficulté. En effet, dans la mesure où on s'en tient à ces dispositions pratiques, on voit mal comment il devient possible de s'occuper réellement de la progression de l'ensemble des élèves en une séance de travail trimestrielle. Il est dès lors assez logique de concevoir le « suivi collégial » comme un concept visant principalement les élèves en difficulté.

Dans le canevas mis à disposition des équipes d'enseignants pour les aider à rédiger leur projet, le suivi collégial ne figure que comme l'un des six points relevant de la rubrique « modalités d'organisation ». Il est rédigé ainsi: « *Décrire les modalités du suivi collégial des élèves : calendrier des réunions prévues avec liste des participants* ».

On relèvera aussi que dans le canevas des plans de travail, le suivi collégial constitue l'une des rubriques principales.

Tous ces éléments tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle les consignes données par la DEP relèvent d'une double logique : une logique *pédagogique* selon laquelle le suivi collégial est l'expression de la responsabilité collective des enseignants sur tout ce qui touche à la progression de l'ensemble des élèves et une logique *administrative*, soucieuse, avant tout, de formaliser les procédures de décision concernant les élèves en difficulté.

2. Le suivi collégial dans les projets des écoles

Comment la demande de l'institution est-elle interprétée par les écoles, dans leurs projets ? De la double logique repérée dans cette demande, quelle est celle qui paraît prévaloir⁵⁴ ? Pour répondre à ces questions, nous avons combiné deux types de lecture : une lecture transversale visant à repérer la place du suivi collégial dans l'économie globale des projets (ce sera l'objet des remarques générales que nous proposons d'abord), une seconde lecture qui tentera de cerner les différentes composantes du suivi collégial dans les pratiques projetées.

⁵⁴ Rappelons que nous analysons ici ce que les projets *disent* du suivi collégial et non les pratiques *observées* dans ce domaine.

2.1 Remarques générales

Une première lecture transversale des projets nous amène à mettre en évidence deux caractéristiques générales du discours et des pratiques projetées en matière de suivi collégial, qui rendent difficile toute analyse fine du concept et de sa traduction dans les projets :

- nous avons d'abord relevé de grandes différences entre les projets dans le traitement du suivi collégial et nous proposons quelques hypothèses explicatives ;
- nous avons également été frappés par le degré d'explicitation très divers des liens entre suivi collégial et actions ou stratégies pédagogiques : qu'est-ce que cela signifie ?

Le suivi collégial : un concept à géométrie variable

On notera tout d'abord une grande différence dans la manière dont les écoles abordent le suivi collégial.

- Différences déjà quant au niveau de généralité choisi pour en parler : certaines fois, le suivi collégial n'est abordé qu'à travers des formulations très générales, alors que dans d'autres projets, on trouve une description détaillée de son organisation, du type de dispositifs pédagogiques impliqués, etc.
- Différences aussi quant à l'extension de la notion. Dans de nombreux projets, le suivi collégial est conçu de manière assez étroite : il se résume presque exclusivement à l'organisation des trois séances obligatoires dans le but de discuter des seuls cas d'élèves en grande difficulté. D'autres écoles, au contraire, mentionnent sous cette rubrique tout ce qui ressort de l'harmonisation des pratiques, des dispositifs pédagogiques associés au suivi, etc. Dans certains cas, on fait entrer dans l'orbite du suivi collégial des éléments qui, à première vue, en sont assez éloignés, mais qui, dans une perspective large, en constituent indéniablement une composante. Ainsi dans une école, on place explicitement dans le chapitre du suivi collégial la question de la « formation des classes » en précisant qu'il faut « *tenir compte de la provenance des élèves, du nombre d'élèves allophones, de leur sexe ainsi que de leur âge (dispense)* », qu'il faut aussi « *tenir compte de l'ambiance, de la dynamique, ainsi que du passé de la classe au moment où l'on décide de faire "éclater" ou non la volée* » et qu'il faut enfin « *veiller à respecter l'équilibre de la classe du point de vue des compétences scolaires* ».

Cette diversité renvoie probablement, en partie tout au moins, à la diversité des écoles elles-mêmes ainsi que de leur contexte. Imaginons simplement la différence qu'il peut y avoir par exemple entre une petite école de campagne réunissant trois classes, où les enseignants connaissent de fait tous les élèves pour les avoir eus dans leur classe, et une grande école urbaine de plus de vingt classes, à population très fluctuante, qui nécessite une organisation complexe pour assurer le suivi des élèves. Le contexte propre à chaque établissement peut donc influencer, en partie tout au moins, non seulement les modalités d'organisation que doivent imaginer les enseignants pour la mise en place du suivi collégial mais aussi le degré d'explicitation des pratiques en ce domaine.

Cependant, la diversité des situations objectives ne saurait rendre compte, à elle seule, des différences d'approches ni de la plus ou moins grande importance accordée par les équipes au suivi collégial. On trouve des écoles insérées dans des contextes comparables qui interprètent fort différemment le suivi collégial dans leur projet.

Le suivi collégial : des divergences de forme ou des divergences de fond ?

Le caractère plus ou moins explicite des liens établis entre suivi collégial et mise sur pied de divers dispositifs pédagogiques constitue la difficulté majeure pour rendre compte de l'usage de ce concept chez les enseignants. En effet, le lecteur du projet doit souvent, de lui-même, établir les liens entre démarches pédagogiques et suivi collégial. Peut-on, à partir de là, en déduire que ce lien existe également, de manière implicite, aux yeux des enseignants sans travestir leurs propres catégorisations ? Inversement, on ne peut pas non plus, sous risque de biaiser fortement la signification d'un projet d'école, nier l'existence de liens entre divers aspects du projet sous le prétexte qu'ils n'ont pas été formellement explicités. On devra donc naviguer un peu à vue pour établir un « diagnostic » et examiner la question du suivi collégial de manière large, telle qu'elle apparaît en filigrane tout au long du projet. Précisons par ailleurs que notre intention ne consiste pas à établir des bilans quantitatifs des caractéristiques existant (ou non) dans les projets d'école mais à indiquer les tendances principales qui se dégagent de ces documents.

2.2 Méthodologie et plan d'analyse

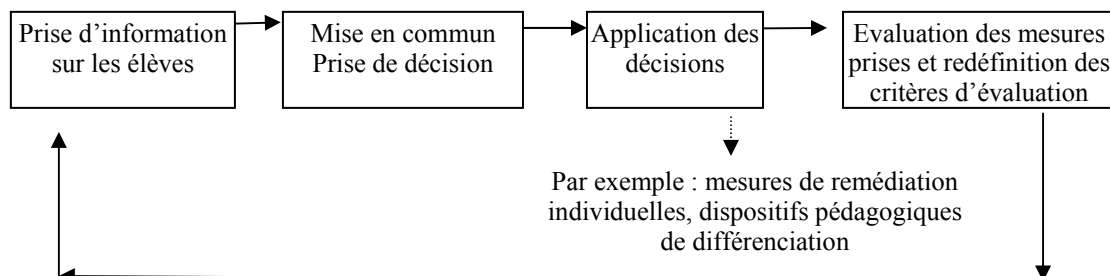
En examinant l'ensemble des références au suivi collégial dans les projets, il nous a paru possible de les regrouper en quatre chapitres, correspondant aux différentes « phases » de la mise en œuvre de ce suivi :

- Le suivi collégial de la progression des élèves impliquant une *prise d'information* plus ou moins systématique sur ceux-ci, les projets fournissent des indications diverses sur les modalités de cette prise d'informations, sur les critères adoptés pour juger de la progression des élèves et sur l'extension de cette prise d'information (concerne-t-elle tous les élèves ou seulement quelques-uns d'entre eux ?).
- La prise d'information a pour fonction de fonder des décisions collectives concernant la progression des élèves : quelles sont selon les projets *les modalités de ces prises de décision*, soit qu'il s'agisse de la progression à l'intérieur du cycle, soit qu'il s'agisse du passage d'un cycle à l'autre.
- De quelle *nature* sont ces décisions ? Quels types de mesures sont-elles prises pour remédier soit à des retards dans la progression, soit à de trop grands écarts entre élèves d'un même groupe-classe ? A quel niveau se situent ces mesures : au niveau individuel, au niveau de l'organisation des groupes, ou à celui des stratégies de différenciation adoptées ?
- Ces différentes mesures de remédiation et de différenciation sont-elles *évaluées* et de quelle façon ?

Soulignons qu'en proposant ce plan d'analyse, nous ne prétendons nullement introduire une définition « orthodoxe » ou normative du suivi collégial. Il s'agit seulement pour nous d'une façon commode de regrouper les informations fournies par les projets en rapport explicite ou implicite avec le suivi collégial. Nous soulignerons d'ailleurs en conclusion que les frontières du concept de suivi collégial ne sont pas encore vraiment stabilisées et donc qu'il varie beaucoup en extension et en compréhension, selon l'interprétation que chaque école fait des directives de l'autorité scolaire.

Toutefois, notre but dans ce chapitre n'est ni de classer les projets en fonction de leur conception du suivi collégial ni de fournir en ce domaine des données quantitatives, mais d'abord de montrer comment ce concept est à la recherche d'une définition.

En schématisant :



2.3 La phase de prise d'information

Modalités des prises d'information sur le travail des élèves

Dans une école où l'on veut que le suivi des élèves soit collégial, il est nécessaire que l'ensemble des enseignants (et non seulement le titulaire) soient informés de la progression des élèves. De quelle manière les enseignants s'y prennent-ils ? S'appuient-ils sur leur expérience propre, sur une transmission orale, sur des documents écrits ? Comment l'échange des informations se fait-il dans l'école ?

Premier constat : plus d'un tiers des écoles n'abordent pas cet aspect de la question dans leur projet. Faut-il en déduire, hypothèse très vraisemblable, que les titulaires de ces écoles, se basant avant tout sur l'évaluation du travail quotidien de leurs élèves en classe, font part de leurs observations lors des conseils des maîtres ou, d'une manière plus informelle, lors des TTC ? Il s'agit là de la situation la plus classique et qui reste probablement la source d'information la plus importante. Il est possible que cette démarche soit ressentie comme allant tellement de soi par les enseignants qu'ils n'estiment pas nécessaire de la mentionner dans leur projet. Dans ce cas de figure, on peut cependant se demander dans quelle mesure les autres collègues peuvent réellement intervenir pour infléchir l'évaluation faite par leur collègue. Il y a bien des chances pour que les opinions des titulaires concernés soient avalisées, faute d'éléments concrets permettant d'ouvrir une discussion. Il y a bien sûr toujours les enseignants ayant déjà connu les élèves dans d'autres degrés, il y a aussi l'avis des GNT, lequel, dans ce cas, prend une importance déterminante, mais les possibilités pour l'équipe de moduler les conclusions des titulaires restent assez limitées.

Dans d'autres écoles, les enseignants de l'équipe sont plus étroitement associés à l'observation directe des élèves lors des décroissements. Le fait d'animer des séquences d'enseignement, de gérer les différentes facettes de travail avec d'autres élèves que ceux de leur classe leur permet une perception et une connaissance personnelle des aptitudes de ces derniers en situation d'apprentissage. Sous le chapeau « *Modalités du suivi collégial* », on précise dans l'un des projets que la « *co-évaluation est pratiquée lors des activités intensives menées en décroissements* ». Cette pratique va au-delà de l'habitude beaucoup plus répandue dans les écoles d'y associer la GNT : « *La collaboration étroite avec la GNT tout au long de l'année permettra de porter un regard multiple sur le même élève et de pratiquer ainsi une évaluation plurielle* ».

Il faut cependant relever que si la plupart des écoles mettent sur pied des décloisonnements (groupes de niveaux, travail thématique, modules, etc.), qui favorisent évidemment la connaissance directe des élèves par plusieurs enseignants, la majorité des projets n'évoquent pas ces modalités de travail en lien direct avec la problématique du suivi collégial. Il est donc difficile de savoir si, et dans quelle mesure, l'équipe attribuée à ces pratiques cette fonction de suivi de l'évolution des élèves. Par ailleurs, le poids que peut prendre cette expérience dans le « diagnostic » d'évolution des élèves est souvent difficile à apprécier, ceci pour plusieurs raisons : a) les décloisonnements sont souvent présentés de manière très générale sans qu'il soit possible de savoir ce qu'ils recouvrent vraiment, b) ils concernent toujours des fragments de programme ; il n'est donc pas facile d'en utiliser les enseignements pour se forger une vision d'ensemble du travail des élèves. Le caractère très ponctuel de cette prise d'information est ainsi souligné par une école, sans que cela soit d'ailleurs considéré comme problématique :

« A travers les modules, nous travaillons avec un groupe d'élèves évidemment plus large que celui de la classe. Cela permet de suivre, au moins une fois lors de son parcours, presque chaque élève de l'école. Nous pouvons ainsi assumer le suivi collégial de manière cohérente ».

On peut se poser la question : dans ces moments forcément limités, aussi bien au niveau du temps que des aspects du programme scolaire concernés, les enseignants sont-ils en mesure de faire les observations nécessaires à la formation d'une vue d'ensemble de la progression de tous les élèves ? En d'autres termes, l'observation, dans ces moments-là, ne vise-t-elle pas davantage le repérage des attitudes des élèves vis-à-vis du travail plutôt qu'un diagnostic de leur évolution sur le plan des apprentissages ?

Il n'en reste pas moins que plusieurs écoles tentent de se donner les moyens d'organiser le partage des tâches de manière à rendre possible une connaissance approfondie des élèves par plusieurs enseignants :

« A l'intérieur de chaque demi-cycle, les titulaires fonctionnent par doublettes ou par triplètes (trois classes) [...] regroupant des élèves de classes d'âge différentes. Ce fonctionnement tend à assouplir le parcours scolaire, il favorise un partage des responsabilités, ainsi qu'une multiplicité des regards ».

Dans un autre projet, on précise :

« Dans le but d'assurer la multiplicité des regards sur la durée d'un cycle, nous avons constitué trois filières verticales contenant quatre groupes d'âge d'un cycle. Chaque membre du corps enseignant d'une filière est coresponsable de tous les élèves de cette filière ».

Dans ces écoles, la connaissance personnelle des enfants permettant la multiplicité des regards est donc considérée comme essentielle pour maîtriser la gestion collégiale du suivi des élèves. On relèvera donc l'importance qu'il y a pour les enseignants d'avoir une connaissance personnelle des élèves pour établir un « diagnostic » de leur progression. Il est possible que rien ne saurait remplacer l'expérience personnelle avec les élèves pour comprendre leurs difficultés et leur progression. Mais il est possible aussi que le langage, les catégories descriptives, les indicateurs permettant de saisir et de transmettre les informations nécessaires à cette compréhension ne forment pas encore, au sein de l'équipe, un cadre de référence suffisamment fiable et précis.

D'une manière générale, même si cela reste encore marginal sur l'ensemble des écoles, on voit se profiler, à travers certaines descriptions, une organisation conçue en fonction du suivi collégial, une redéfinition des rôles au sein de l'école. Rôles plus interchangeables qu'auparavant, rotation des titulaires entre degrés ou même entre cycles. Par exemple, dans l'un des projets, on précise les modalités de ce changement d'organisation en visant, dans les objectifs, à impliquer tous les enseignants dans la gestion de l'école en leur demandant de « s'engager à enseigner dans les quatre degrés du cycle ainsi que, éventuellement, dans les degrés charnière, d'être ouverts à prendre le poste de GNT, de coordinateur, de responsable d'école [...], de s'impliquer dans la responsabilité collective envers les élèves ».

Cependant, le souci que manifestent les enseignants de plusieurs équipes de connaître personnellement les élèves du cycle ne doit pas occulter le fait que, d'une manière générale, la plupart des enseignants d'un cycle sont malgré tout beaucoup moins proches des élèves que le titulaire de classe. En effet, la collégialité ne repose pas, en tout cas dans la grande majorité des projets présentés, sur une organisation qui permettrait à tous les enseignants de l'équipe d'avoir le même rapport de proximité vis-à-vis de tous les élèves. Le ou la titulaire, aidé-e par les GNT et, quelquefois, par un ou deux autres collègues, responsables de classes d'âge semblables ou voisines, garde ainsi une position nettement privilégiée pour synthétiser l'information utile à l'évaluation des élèves.

A propos des GNT, notons que plusieurs écoles mentionnent leur présence comme tout à fait nécessaire pour assurer le suivi collégial :

« Un regard transversal d'un GNT sur l'ensemble du cursus scolaire de l'élève est primordial pour construire une cohérence pédagogique au niveau de l'école. Il a par ailleurs un rôle très important dans le Conseil des maîtres et dans les entretiens avec la famille ».

Une autre manière de procéder, qui remplace ou renforce la connaissance directe des élèves, consiste à établir des dossiers pour certains élèves, dossiers consultables par l'ensemble des membres de l'équipe :

« Le cahier de réussite montre les acquisitions effectuées et les progrès accomplis par l'élève au cours des quatre ans qu'il passe dans le cycle. Il est rempli deux fois par année par la titulaire du groupe-classe auquel l'élève appartient. Pour l'aider dans cette tâche, elle dispose d'un dossier d'élève qui contient des fiches d'évaluation établies par d'autres enseignantes de l'école lors des décroissements ou des modules ».

Dans le même esprit, on trouve aussi l'utilisation du nouveau carnet et/ou du portfolio comme source de renseignements sur la progression des élèves. Dans une école, ces instruments sont décrits comme des « outils précieux pour s'informer entre titulaires de la progression d'un élève dans le cycle, dans la mesure où ces documents suivent l'élève au cours des quatre ans ». L'utilisation du portfolio semble être perçue dans beaucoup d'équipes, sans être nécessairement mise en rapport avec le suivi collégial, comme un moyen privilégié de prise de connaissance du travail des élèves par les enseignants⁵⁵.

⁵⁵ Le fait que les équipes soient très demandeuses d'une formation visant à mieux maîtriser la pratique du portfolio ne peut que contribuer, à l'avenir, à une meilleure visibilité du travail des élèves par l'ensemble des enseignants d'une école.

Définition des « indicateurs » fondant la prise d'information

Articulation de la prise d'information avec les objectifs d'apprentissage

L'organisation en cycles de quatre ans oblige à prendre en compte des objectifs d'apprentissage lointains lorsqu'il s'agit d'évaluer la progression des élèves. Avant la rénovation, les objectifs annuels étant fixés par le programme de manière uniforme pour tous les élèves, l'évaluation de leur progression ne se posait qu'en termes d'adéquation avec la maîtrise des éléments du programme prévus par le plan d'étude. Dans une organisation en cycles d'apprentissages, les objectifs doivent être atteints en fin de cycle et l'observation des résultats obtenus à un moment déterminé, au terme de telle ou telle séquence d'apprentissage, doivent être mis en relation avec les objectifs de fin de cycle. La difficulté s'accroît encore si l'on prend au sérieux la différenciation des parcours de formation qui rend très problématique, sinon même anachronique, l'élaboration d'un « maillage » serré des objectifs. Il y a bien sûr les balises servant de garde-fou à une progression mal gérée, mais si on les multiplie, on risque de recréer la situation antérieure (échéances annuelles) que l'on cherchait à dépasser. Quoi qu'il en soit, l'articulation de l'évaluation de la progression des élèves avec un repérage moins « individualisé » et plus « objectif » des acquis des élèves en regard des objectifs de fin de cycle reste nécessaire, ne serait-ce que dans un but de sécurisation. C'est sur la conception et la maîtrise de cette articulation que peuvent diverger les équipes.

Il est cependant rare que les écoles précisent de quelle manière cette articulation peut se faire, sinon dans des termes généraux exprimant leur attention aux facteurs propres à favoriser l'émergence d'une « culture commune » : « harmoniser au sein de l'équipe les pratiques », « renforcer la cohérence pédagogique », etc. Cette relative absence d'explication en la matière est peut-être due, en partie, au fait que, pendant un certain temps en tous cas, les enseignants peuvent se fier à leurs expériences antérieures et continuer à évaluer les élèves à l'aune des objectifs annuels auxquels ils sont habitués. Qu'en sera-t-il quand cette expérience sera devenue par trop ancienne ? La présence d'enseignants nouvellement formés, non familiarisés avec les repères annuels, poussera probablement les équipes à accélérer la réflexion en la matière.

Mais en fait, quelle nécessité y a-t-il pour les enseignants de se mettre d'accord sur la définition des « indicateurs » ou plus simplement des repères leur permettant de faire le point sur la progression des élèves ? Dans la mesure où les enseignants travaillent pratiquement avec les élèves concernés, pourquoi ne pourraient-ils pas donner leur avis en se fondant sur la manière d'évaluer qui a toujours été la leur et, dans l'échange avec leurs collègues, dégager entre eux une tendance « moyenne » reflétant l'évaluation de l'équipe ? La question se complique cependant lorsque, dans une grande école, on est obligé de prendre des décisions en se basant, en partie tout au moins, sur des documents écrits. Là, vu l'impossibilité de connaître suffisamment tous les élèves en situation de travail, la définition d'un cadre de référence et d'indicateurs ayant même valeur pour tous semble être une nécessité incontournable.

Une situation d'apprentissage

Nous l'avons vu, en l'état actuel, le cadre de référence fondant l'évaluation des élèves reste souvent assez implicite, dans les projets tout au moins⁵⁶. La connaissance directe des élèves que privilégient les enseignants leur permet peut-être, pour le moment, de remettre à plus tard

⁵⁶ Cela constitue encore un exemple qui illustre les limites très imprécises de la définition d'un projet d'école. Il est bien possible, après tout, que les omissions relevées dans l'analyse des projets traduisent simplement le fait que les écoles ne considèrent pas ces éléments comme devant figurer dans leur projet.

la définition commune de critères d'évaluation transmissibles et compris de manière univoque par tous.

Peut-on en déduire qu'il y a un lien entre l'exigence de contact personnel avec les élèves que manifestent de nombreuses équipes d'enseignants et une certaine difficulté à expliciter les indicateurs permettant une évaluation commune et transmissible des élèves ? Ce serait aller un peu vite en besogne. Certaines remarques donnent en effet à penser qu'en fin de compte, de nombreuses écoles sont pour le moment en phase d'apprentissage en ce qui concerne l'élaboration de critères d'évaluation de la progression des élèves. La plupart des équipes sont précisément en train de travailler à l'harmonisation de leurs pratiques et ce travail n'est probablement pas encore suffisamment avancé pour leur permettre d'en utiliser les résultats.

Dans l'un des projets, les enseignants se proposent ainsi d'établir un « passeport d'objectifs » pour chacun des cycles afin de visualiser la progression de chaque enfant. Ce document, véritable support pédagogique, guidera dans un deuxième temps les enseignants de l'école pour formuler plus finement les objectifs liés directement aux différents groupes d'élèves dont ils ont la responsabilité :

« Ce passeport deviendra "le fil rouge" de notre pratique pédagogique et assurera le suivi de l'élève tout au long de sa scolarité ».

L'ensemble des projets porte ainsi à penser que la réflexion est en cours dans la plupart des équipes sur la question délicate de la définition de critères d'évaluation des progressions d'élèves, et c'est peut-être le cas aussi à tous les échelons de l'institution. Le problème est en effet très complexe : comment concilier la mise au point de critères de progression avec la nécessité (pour que l'élève reste au centre) de différencier les parcours de formation ? Comment réaliser cette opération, maintenant que les objectifs annuels, sur lesquels l'expérience de tous (sauf des tout jeunes enseignants) s'est forgée, sont considérés par l'institution sinon comme caducs, en tout cas comme non pertinents à plus ou moins long terme ?

Elèves concernés par le suivi collégial

Le degré d'individualisation du suivi de l'élève

Une première remarque s'impose : dans les projets d'école, les formulations retenues laissent entendre que les élèves concernés par le suivi collégial sont beaucoup plus souvent perçus en tant qu'élèves individuels que comme groupes d'élèves se caractérisant par tel ou tel type de difficultés. Selon la perspective adoptée, la manière d'envisager et d'organiser des dispositifs pédagogiques peut prendre une tournure assez différente. Peut-on en voir une conséquence dans le fait que certaines écoles envisagent avant tout des mesures de différenciation ou de remédiation individualisées, alors que d'autres proposent plutôt telle ou telle forme de regroupements d'élèves.

Cependant, si la composition des groupes de travail prend en compte certaines difficultés communes à un groupe d'élèves, rien indique dans les projets que ce regard plus « collectif » subsiste au moment de l'évaluation. Il semble, faute d'indications plus précises, que la progression des élèves est essentiellement examinée sur un plan individuel à travers des questions du type « cet élève particulier a-t-il progressé ? » et non pas à travers des questions de type : « est-ce que ce groupe à niveau a pu, dans son ensemble, dépasser certaines difficultés ? ». Comme nous le verrons, la question de l'évaluation de l'efficacité des mesures prises est un point assez peu traité dans l'ensemble des projets.

Les élèves concernés : la définition étroite

Une autre question soulevée par le suivi collégial touche au type d'élèves concrètement concernés par le suivi. Un cinquième des écoles ne donnent pas vraiment d'indications à ce propos. Dans deux écoles sur cinq, seuls les élèves en difficulté, voire en grande difficulté, entrent en ligne de compte. On peut certainement y ajouter les écoles qui n'indiquent sous la rubrique du suivi collégial que la mise sur pied des séances de discussion formellement prévues par l'institution. On voit mal, en effet, comment ces équipes pourraient, au cours d'une seule séance s'occuper d'autres élèves que de ceux qui posent problème. C'est d'ailleurs ce qui ressort explicitement de plusieurs projets : « *Les enseignants se réunissent trois fois par année pour discuter des cas d'élèves. Ces réunions ont pour but de définir les besoins de ces élèves et de trouver des solutions pour les aider* ». Dans une école, on restreint le champ des élèves concernés en indiquant que le suivi collégial est limité à la « *présentation de la situation aiguë de certains élèves* » ou, dans une autre, à « *des mesures d'accompagnement réalistes [...] décidées et concrétisées pour les élèves les plus en difficulté ou, le cas échéant, en grande facilité* ».

Cependant, il faut être prudent avec ces chiffres car le suivi collégial est souvent présenté de façon assez ambiguë dans les projets. Il est à noter que la définition même des élèves en difficulté est pour ainsi dire absente des projets d'école. S'agit-il des élèves posant problème sur le plan comportemental ou d'élèves en difficulté d'apprentissage ? Et dans ce dernier cas, de quel niveau de difficulté est-il question⁵⁷ ? Cela est rarement précisé. Une ou deux écoles font exception. L'une d'elle annonce qu'« *il faudra également déterminer sur quels plans portera la discussion (comportement, difficultés scolaires), ce qui nous permettra de bénéficier d'un suivi sur plusieurs années* ».

La représentation du suivi collégial : une ambiguïté largement partagée

Dans de nombreux projets, on observe simultanément une double représentation du suivi collégial.

La première, plus explicite, concerne les élèves en difficulté et décrit l'organisation et le contenu des séances du Conseil des maîtres.

L'autre, *souvent plus suggérée qu'affirmée*, concerne les stratégies pédagogiques mises en oeuvre dans l'école, lesquelles sont liées *plus ou moins explicitement* à la mise en oeuvre du suivi collégial. Dans une certaine mesure, le suivi collégial concerne alors l'ensemble des élèves, comme le montrent les exemples suivants.

Premier exemple

Dans un projet, on commence par préciser que :

« le conseil des maîtres est essentiellement fait pour les élèves en grande difficulté. Des décisions sur les mesures à prendre sont prises (aide au sein de l'école et à l'extérieur)

⁵⁷ Il est probable que le nombre d'élèves faisant l'objet de discussions en Conseil des maîtres diffère sensiblement d'une école à l'autre. On peut aussi faire l'hypothèse que, dans la mesure où le suivi collégial se limite aux trois séances réglementaires, les élèves concernés par le suivi collégial aient des difficultés plus « lourdes » dans les écoles où les conditions environnementales sont plus difficiles et/ou le taux d'échec est plus élevé. Dans les quartiers populaires à fort taux d'enfants allophones, les difficultés sont objectivement plus accentuées et il est fort probable que dans ce type d'école, un élève n'ayant que de légères difficultés ne puisse être suivi aussi attentivement que dans une école plus favorisée où le taux d'échec est minime. Mais ce n'est qu'une hypothèse. Le peu de renseignements disponibles dans les projets sur le type d'élèves concernés par le suivi collégial ne permet ni de la confirmer ni de l'infirmer.

[...] *Les élèves concernés sont ceux pour qui se pose la question de la prolongation du cycle et des mesures d'accompagnement du cycle I au cycle II* ».

Cette définition étroite est cependant doublée d'une vision plus large, puisque ailleurs dans le projet, on explique que « *le travail en cycle implique le souci d'une cohérence pédagogique, dans les pratiques et les outils communs, dans les modalités d'évaluation et le suivi des élèves* ».

Deuxième exemple

Première représentation : dans le projet, on lit que « *ces moments de discussion [les séances formelles] autour de cas d'élèves en difficulté devraient permettre de trouver des solutions d'aide au sein de l'école* ».

Plus loin, on présente en annexe au projet un formulaire montrant que l'aide dont il est question s'adresse aux enfants en difficulté sur plusieurs plans. Ce qui ressort très nettement de l'intitulé des rubriques à remplir : « *Suivi pédagogique oui/non* », « *nom du thérapeute* », « *autres suivis (infirmière, répétiteur)* », « *démarche auprès des parents* », « *situation familiale* », « *situation scolaire (redoublement antérieur, prise en charge, appui, types de difficultés d'apprentissage, types de difficultés comportementales)* ».

Deuxième représentation : dans le même projet figure une tête de chapitre intitulée « *Mettre en place des outils permettant le suivi de l'élève à l'intérieur d'un cycle puis lors du passage un cycle à l'autre* ». Sous cette tête de chapitre, on trouve une série de d'actions à entreprendre du type *partage des pratiques pédagogiques, objectifs établis pour quatre ans et évaluation*. Dans la même ligne, un document annexe est annoncé : « *Suivi collégial de l'élève qui informera les enseignants sur les activités réalisées l'année précédente* ». Or, cette annexe est nommée en fait « *suivi pédagogique de l'élève* ».

On pourrait multiplier les exemples de cette double représentation du suivi collégial dans les écoles. Cette ambiguïté semble même être, en quelque sorte, la « norme » qui sous-tend d'une manière ou d'une autre une bonne partie des projets.

Les écoles adoptant explicitement une définition « large »

Dans un nombre plus restreint d'écoles, le suivi collégial s'applique sans ambiguïté à tous les élèves. Alors que dans les écoles qui adoptent une définition étroite du suivi collégial, on insistera sur les mesures de remédiation, dans celles-ci on parlera davantage en termes de différenciation, désignant par là le fait que tous les élèves vont se voir proposer des activités pédagogiques différenciées, soit au sein de la classe, soit dans divers regroupements d'élèves. Dans ce cas, des groupes d'élèves seront constitués en fonction de leur niveau ou de leurs difficultés spécifiques ou, plus rarement, dans le but de construire des groupes hétérogènes. Ainsi, dans une école, un travail en modules va se faire pour explicitement faciliter l'individualisation des parcours : « *l'organisation modulaire offre la possibilité de placer les élèves dans des groupes adéquats et correspondant à leur niveau* ».

Parmi ces écoles, on trouve la plupart des écoles (12 sur 15) ayant participé à la phase d'exploration. Rappelons qu'au début de la rénovation, le concept de suivi collégial n'était pas utilisé mais que le Groupe pour le pilotage de la rénovation insistait particulièrement sur la responsabilité collective des enseignants quant à la mise sur pied de dispositifs pédagogique visant à la progression de l'ensemble des élèves. Il est probable que ces écoles aient fait leurs, plus que d'autres, ces conceptions.

Dans les écoles qui ont la représentation la plus large du suivi collégial, les Conseils des maîtres n'ont en fait plus qu'une importance relative, sinon sur le plan administratif pour

formaliser les décisions, puisque le suivi « colle » de manière beaucoup plus rapprochée aux processus pédagogiques mis en œuvre tout au long de l'année et que de multiples occasions de discussion se présentent pour encadrer les élèves dans des dispositifs de différenciation. C'est en fait l'ensemble de l'organisation de l'école qui est au service du suivi collégial par l'intermédiaire de la notion clef d'individualisation des parcours de formation :

« L'équipe est très sensibilisée à la notion de l'individualisation des parcours de formation des élèves dans les cycles d'apprentissage et cherche à trouver des pistes concrètes pour offrir aux élèves des situations d'apprentissage diversifiées, comportant des situations problèmes, des situations larges, ou encore des remédiations et consolidations en fonction des besoins ».

Cependant, au fur et à mesure que le suivi collégial s'affine dans le sens d'une différenciation plus accentuée des activités pédagogiques, le risque s'accroît de voir les avantages du travail en commun des élèves se dissoudre dans un type de travail de plus en plus individualisé. Certaines écoles en sont conscientes et le relèvent. Ainsi, la même équipe constate :

« Les récentes expériences de mise en place de plan de travail ont amené l'équipe à faire le constat qu'elle ne se trouvait pas véritablement dans l'individualisation des parcours, mais plutôt dans une gestion individualisée du travail. Si le plan de travail développe l'autonomie, il ne répond pas suffisamment au travail différencié. Il conduit à un travail trop individuel au détriment des interactions entre enfants, si riches pour les apprentissages ».

2.4 La phase de prise de décision

Modalités d'organisation des séances de discussion et de prise de décision

Une fois obtenues les informations sur les élèves concernés, les enseignants s'organisent pour prendre des décisions, soit dans le cadre des séances obligatoires du Conseil des maîtres, soit, dans d'autres cas, de manière plus régulière lors des TTC.

Avant les conseils de maîtres, la présentation des situations d'élèves peut faire l'objet d'accords préalables. Certaines fois, un nombre limité de présentations est fixé à l'avance ; parfois, la liste des élèves concernés par la discussion est déjà connue. Dans une école, on précise ainsi que six semaines avant la séance, les titulaires, GNT, MS, infirmière ou animatrice parascolaire font la liste des élèves concernés ; ensuite, une observation particulière est faite de ces élèves pendant ces six semaines ; un mois avant la séance de suivi collégial, un calendrier de rencontres est établi par les adultes concernés par ces élèves ; enfin, les éventuelles décisions sont consignées par les titulaires sur une fiche « suivi de l'élève ».

Dans certains projets, des précisions sont données sur l'ouverture des séances à d'autres intervenants en dehors des titulaires et des GNT (MS, SMP, infirmière, etc.). Des enseignants de l'autre cycle sont également plusieurs fois mentionnés comme participant à ces séances, dans le souci d'assurer la fluidité entre les deux cycles.

Enfin, la description plus ou moins détaillée de procédures adoptées lors des séances de discussion apparaît également de temps en temps, ainsi que d'autres indications sur la manière de formaliser les décisions. On précise par exemple ce qui sera consigné, ce qui ne le sera pas, etc.

Passage d'un cycle à l'autre

Le passage d'un cycle à l'autre est un moment clef du suivi collégial où sont prises des décisions importantes pour le devenir des élèves et particulièrement des élèves présentant des difficultés.

S'il ne fait pas de doute que la plupart des écoles en sont conscientes, peu d'entre elles (6) mentionnent explicitement ce point comme composante importante de leur projet. Ainsi, dans l'exemple suivant, on peut lire :

« Un objectif prioritaire est cependant commun aux deux équipes: le souci d'un passage harmonieux d'un cycle à l'autre. Pour ce faire, une coordination entre les deux établissements est indispensable. Au mois de juin, un conseil réunit les titulaires de fin de premier cycle et les futures titulaires du début de 2ème cycle. Lors de cette rencontre, sont évoqués les cas des enfants en difficulté, les remédiations déjà apportées dans le premier cycle et les mesures d'accompagnement à envisager au début du cycle moyen ».

Dans quelques écoles, des séances spéciales sont ainsi organisées pour faciliter le passage entre les deux cycles. Dans plusieurs écoles, on insiste également sur la responsabilité collective de tous les enseignants concernant les décisions prises ; plus rarement, il arrive que les élèves aussi soient considérés comme participant aux décisions les concernant mais nous ne savons pas sous quelle forme : *« La promotion de fin de cycle n'est plus la décision d'un enseignant mais le fruit d'une évaluation menée par les enseignants et l'enseigné ».*

La question des modalités de passage d'un cycle à l'autre implique souvent des mesures de soutien pour les élèves en difficulté admis malgré tout au second cycle moyennant des mesures de soutien : *« Les élèves concernés sont ceux pour qui se pose la question de la prolongation du cycle et des mesures d'accompagnement du cycle 1 au cycle 2 ».* Si cette préoccupation existe dans certains cas, les écoles en sont le plus souvent dans une phase de réflexion ou d'expérimentation à ce sujet, comme l'indiquent plusieurs projets :

« Nous devons encore poursuivre nos réflexions sur plusieurs sujets (planification des apprentissages, suivi des élèves au sein des cycles d'apprentissages...) et leur mise en pratique dans les classes... ». « Cette année, nous espérons concrétiser la mise en place d'un suivi entre cycles par le biais minimal d'un conseil des enseignants regroupant les titulaires concernés ainsi que les GNT des deux écoles ».

Le lien entre les deux cycles n'est pas seulement vu comme découlant de séances de travail ou de processus de décision intercycles. Plusieurs équipes insistent sur la nécessité d'avoir une expérience concrète, vécue, directe des pratiques pédagogiques de l'autre cycle. C'est pourquoi sont quelques fois mis sur pied des stages ou des visites intercycles propres à faire prendre conscience, de l'intérieur, des réalités des autres degrés. Dans quelques écoles, par exemple, on tient à « casser » la logique selon laquelle les enseignants ne sont attachés qu'à un cycle :

« Le souhait des enseignants est d'avoir une vision globale de tout le cycle élémentaire et même au-delà (particulièrement pour les degrés charnières 2P et 3P), donc de travailler dans tous les degrés au moins une fois. Cela se produit régulièrement depuis 2 ans, des enseignants de division élémentaire assumant des classes de 3P ».

On retrouve, une fois encore, en tout cas au niveau des projets, la conception selon laquelle il est préférable de prendre des décisions se fondant sur l'expérience personnelle. Cette insistance sur la pratique concrète permet peut-être d'éclairer a contrario la relative absence dans les projets des questions que soulève la mise au point de critères explicites reconnus par tous, permettant l'établissement de comptes-rendus documentés sur lesquels fonder des décisions.

2.5 La phase d'application des mesures

Types de mesures prises

Lorsque les enseignants se réunissent pour discuter des élèves et notamment de ceux qui sont en difficulté scolaire, quels sont les types de mesures proposées ? A quels types de décisions cela conduit-il ?

Premier constat : il est très peu fait mention de l'organisation de mesures de remédiation à l'intérieur même de la classe, par exemple sous forme de travail différencié, pratique pourtant courante. Or, il serait plus que surprenant que ce travail ne se fasse pas. On doit donc en déduire que cela n'entre pas dans le cadre du suivi collégial et que c'est une affaire « privée » dans le sens que les mesures prises à l'intérieur de la classe restent sous la responsabilité du titulaire et que c'est seulement à partir d'un certain niveau de difficulté que sont discutés d'autres types de mesures. On peut penser aussi que des dispositifs internes à la classe, de par leur caractère habituel, routinier, sont considérés comme allant suffisamment de soi et qu'il n'est pas utile de les mentionner dans le projet. D'où, peut-être, l'accent mis sur des mesures à la fois considérées comme plus novatrices et permettant de mettre davantage en évidence une dimension collégiale.

Une exception cependant : le travail en classe avec la GNT, qui vient apporter son appui aux élèves en difficulté, est parfois mentionné. L'un des recours possibles aux GNT⁵⁸ consiste à réunir les élèves en dehors de la classe pour travailler des difficultés spécifiques. Dans de nombreuses écoles, on insiste sur la nécessité d'un poste de GNT :

« Un poste de GNT nous semble indispensable afin de participer activement au suivi de l'élève, aux modules d'apprentissage, aux différents groupes de besoins, groupes turbo, aux projets suivis des classes [...] [Le GNT] a par ailleurs un rôle très important dans le Conseil des maîtres... ».

Dans le cadre du suivi collégial, les mesures portent souvent sur l'organisation, en dehors du cadre de la classe, de groupes de travail ad hoc ou de groupes de niveaux, d'appui ou de soutien, toutes ces appellations renvoyant probablement à des réalités très voisines.

On notera que ce type de mesures efface la distinction entre les élèves en difficulté et les autres. Tous sont concernés par ces découloisements, mais d'une manière différenciée. Par ailleurs, ce type de fonctionnement est beaucoup plus dépendant d'une organisation anticipée et requiert la participation de plusieurs enseignants. C'est probablement pour cela que les projets en font largement mention, contrairement aux mesures prises au sein de la classe. Le projet est ainsi perçu comme l'exposé de pratiques communes à l'équipe plutôt que de pratiques menées à l'intérieur des classes. Doit-on en déduire que ces dernières font peu l'objet de discussions ? On touche peut-être là du doigt la part « intime » du travail des enseignants, peu propice à une mise à plat dans le cadre d'un projet d'école.

On trouve aussi des mentions suggérant l'appel à des instances extérieures (inspecteur, SMP par exemple) ou un transfert dans le secteur spécialisé. Le choix de ces mesures dépend en grande partie du type et de l'ampleur des difficultés des élèves, ce qui renvoie donc aux environnements différents des écoles et explique, en partie du moins, les différences notables entre écoles quant à la nature de ces choix. Mais jusqu'à quel point ? Dans quelle mesure aussi peut-on se rendre compte du degré d'externalisation, c'est-à-dire du recours à des solutions plus ou moins éloignées de ce qui peut être fait dans le cadre habituel du travail en classe ou de l'école ?

⁵⁸ Le travail spécifique des GNT a déjà été examiné plus en détail dans le chapitre 3.

Dispositifs pédagogiques liés implicitement ou explicitement au suivi⁵⁹

Certains dispositifs pédagogiques prévus pour différencier le travail des élèves se conçoivent difficilement en dehors de l'exercice du suivi collégial. Une école s'est ainsi donné comme objectif de « *différencier pour permettre à chaque enfant de mieux atteindre les objectifs fixés* » et comme moyens la « *mise en place de processus de différenciation externe par le biais des décloisonnements et des modules de français, de maths et d'environnement (15% du temps d'enseignement)* ». Il est manifeste que même lorsque le suivi collégial n'est pas explicitement mentionné, ce qui arrive souvent, l'organisation de tels dispositifs ne peut se faire sans une coordination entre enseignants qui sous-tend un suivi collégial des élèves concernés. La lecture des projets montre cependant que le lien entre suivi collégial et dispositifs pédagogiques est souvent absent, la description du suivi collégial et celle des dispositifs pédagogiques étant juxtaposées comme si ces deux éléments appartenaient à des ordres de préoccupation différents.

Nous ne pouvons cependant ignorer la présence de ces dispositifs dans les écoles en tant que composantes importantes du suivi collégial, quand bien même elles semblent en certains cas se détacher de cette préoccupation dans leur présentation. Ce serait fausser considérablement la perspective et l'extension du suivi collégial dans ces écoles.

D'un autre côté, considérer ces dispositifs comme systématiquement liés aux exigences du suivi collégial, en l'absence d'un lien explicite, paraît quelque peu abusif. Il faut donc naviguer un peu à vue entre ces deux écueils, non sans relever le manque d'intégration des deux problématiques dans de nombreux projets. Par exemple, tous les décloisonnements n'entrent pas ipso facto dans le champ du suivi collégial. On peut très bien décloisonner dans une structure classique. Le lien n'est donc pas automatique, mais selon la manière dont sont conçus les décloisonnements, on peut les voir soit comme activités sans lien particulier avec le suivi collégial, soit comme condition nécessaire à la connaissance de l'ensemble des élèves que présuppose le suivi collégial, ou encore comme activités de remédiation décidées en conseil des maîtres. Il en va de même pour toute une série de pratiques pédagogiques (organisation de modules, mesures de différenciation en classe, travail sur contrat de travail, tâches spécifiques des GNT, etc.).

Inversement, aucune de ces activités n'est en elle-même indispensable pour fonder la réalité du suivi collégial. Cependant, pour que l'évaluation faite et les décisions prises dans ce cadre aient un sens, il faut bien qu'elles se concrétisent quelque part dans les dispositifs pédagogiques mis en place à l'intérieur de l'école ! Sauf si les mesures prises ne débouchent que sur une externalisation complète des problèmes rencontrés. Mais il s'agirait alors d'un cas de figure représentant une conception particulière et quelque peu problématique du suivi collégial, conception qui, il faut le dire, tient plus du cas théorique que de pratiques effectives identifiées.

2.6 Modes d'évaluation du suivi

D'une manière générale, la question des modalités d'évaluation de l'efficacité du suivi collégial n'est pour ainsi dire pas abordée dans les projets. Il est probable que cette question soit considérée comme relevant des bilans prévus en fin d'année. Cependant, certaines écoles indiquent que, d'une séance à l'autre, une évaluation est prévue comme en témoignent les exemples suivants :

⁵⁹ La description de ces dispositifs a déjà été effectuée au chapitre 3. Il ne s'agit ici que d'en discuter le lien avec le suivi collégial.

« Un bilan sera fait des mesures de remédiation décidées lors du précédent conseil ».

« Aux conseils suivants ou lors de nos séances hebdomadaires, nous évaluons les effets des remédiations mises en place ».

Ne sous-estimons pas non plus l'importance des discussions plus ou moins informelles qui permettent d'évaluer et de rectifier les pratiques au jour le jour.

2.7 Suivi collégial : vers quelle représentation allons-nous ?

Nous l'avons vu à plusieurs reprises, la question du suivi collégial est perçue de deux manières différentes à travers les projets d'école. Cette double représentation se rencontre souvent à l'intérieur d'un même projet.

Mots clefs synthétisant la première représentation

Suivi des élèves en difficulté (traitement de la déviance)	→	accent mis sur la remédiation (mesures exceptionnelles)
---	---	--

Mots clefs synthétisant la seconde représentation

Suivi de tous les élèves (régulation des rythmes d'apprentissage)	→	accent mis sur la différenciation (gestion du travail quotidien)
--	---	---

L'histoire de la rénovation est influencée par plusieurs traditions. La première repose sur le souci qu'a toujours manifesté l'école genevoise d'accorder une attention particulière aux élèves en difficulté dans le but de corriger l'inégalité des chances. C'est toute l'histoire de la remédiation basée sur l'appui des élèves en difficulté, tâche dévolue traditionnellement aux GNT. D'une certaine manière, la première définition, moins extensive, du suivi collégial repose sur cette tradition. Dans cette ligne, on voit ainsi de nombreuses écoles insister avant tout sur la nécessité de trouver des solutions au problème posé par ces élèves (mesures d'appui, appel à des ressources externes avec parfois extension à des dispositifs plus novateurs, comme le recours à des groupes de rattrapage variés).

L'autre tradition, plus inspirée par la problématique de la différenciation des parcours de formation est d'origine plus récente. Elle s'inspire plus directement des travaux pédagogiques insistant sur l'hétérogénéité croissante des élèves tant du point de vue de leurs caractéristiques socio-démographiques que de ce qui peut influencer, sur un plan plus psychologique, sur leur développement cognitif (modes et rythme d'acquisition des connaissances, par exemple).

La clef de voûte de cette conception du suivi collégial repose sur la différenciation ; notons que cette notion n'est pas toujours facilement acceptée par les parents. Dans un projet, on relève que « *les parents interviennent et s'immiscent dans la vie de l'école sans pour autant construire positivement avec les enseignants la vie de leur enfant (il est très difficile de négocier avec les parents une différenciation du travail à la maison)* ».

Malgré les difficultés pratiques réelles mais rarement explicitées que pose son application, la différenciation reste un mot clef pour caractériser les changements actuels.

Ces deux tendances ont toutes deux des arguments à faire valoir. Réussir à les intégrer dans une synthèse harmonieuse peut être un moyen d'envisager à la fois une remédiation qui

n'enferme pas les élèves en difficulté dans leur statut et une différenciation qui ne crée pas de filières cachées et n'isole pas non plus les élèves les uns des autres. Combien d'écoles sont-elles sur le point d'y parvenir ? La réponse ne pourra être esquissée que dans une analyse des pratiques réelles.

CONCLUSION

L'analyse des plans de travail et des projets d'école que nous avons proposée nous conduit à réaffirmer le sérieux du travail entrepris. Les textes que nous avons eus sous les yeux sont d'une grande richesse et témoignent, pour la plupart, d'un travail considérable de la part des équipes qui les ont élaborés et d'une bonne compréhension de la demande institutionnelle.

Toutefois, les remarques que nous avons formulées dans les chapitres précédents nous paraissent imposer certaines clarifications concernant :

- la demande adressée par la Direction de l'enseignement primaire aux écoles.
- la démarche de projet en tant que telle, dont les projets analysés constituent l'aboutissement et la formulation écrite.

Les projets portent en effet la marque d'ambiguïtés qui reflètent en partie celles que l'on trouve dans les messages institutionnels adressés aux enseignants. Ils témoignent également de la difficulté rencontrée par un certain nombre d'équipes à maîtriser la complexité des facteurs en jeu. Complexité inhérente à la démarche et, par conséquent, incontournable. Les clarifications que nous proposons ne sont donc pas une façon de simplifier la démarche des écoles mais fournissent quelques éléments de méthode qui permettront, nous l'espérons, de mieux maîtriser cette complexité⁶⁰.

Les précisions que nous apportons dans la première partie de cette conclusion sur la démarche de projet renvoient pour une part aux outils méthodologiques et donc aux compétences dont disposent les enseignants pour maîtriser la tâche de construction et de gestion du projet d'école. Ce qui est demandé par la rénovation nous paraît *très exigeant*. Certains même penseront que l'ambition est trop grande. Ce n'est pas notre point de vue, à condition toutefois que la plus grande attention soit accordée à une formation continue de haut niveau, y compris en ce qui concerne la méthodologie de projet. Nous formulons donc à ce sujet quelques remarques et propositions.

Notre lecture des plans de travail et des projets laisse en suspens des questions essentielles : celles qui concernent la mise en œuvre des projets, leur phase de réalisation. En lisant ces textes, et notamment lorsque nous observons les difficultés de planifier l'action, de définir de vraies priorités, de mettre en cohérence les différents éléments du projet, nous nous sommes souvent demandé comment les enseignants parviendraient à maîtriser et à gérer au jour le jour les actions qu'ils avaient prévu d'entreprendre. Il y a là des enjeux importants pour la réussite

⁶⁰ Nous insistons sur cette dimension de complexité. Elle n'est pas introduite artificiellement par la rénovation et l'exigence du travail en projet. Elle tient à la nature même de l'activité enseignante et aux problèmes auxquels les enseignants doivent faire face pour que les apprentissages de tous les élèves soient véritablement améliorés. Il nous semble lire dans les textes polémiques qui paraissent dans les courriers de lecteurs, notamment de la part d'enseignants du primaire comme du secondaire, une négation de cette complexité, sinon un simplisme inquiétant, qui tient, pour une bonne part, à l'absence quasi totale, de la part de leurs auteurs, de référence à leurs propres pratiques : tant qu'on reste dans le royaume des idées, tout paraît simple ; lorsqu'on se coltine à la réalité vécue jour après jour par les enseignants, par les élèves et par les parents, il n'en est plus du tout de même.

de la rénovation que nous tenterons d'expliciter dans la perspective d'une poursuite du suivi du processus de changement engagé.

Une inquiétude enfin : si ce changement est un processus au long cours, l'amélioration des apprentissages des élèves est une exigence incontournable dès maintenant. Quoi qu'il en soit des moyens privilégiés par la rénovation – les cycles, le travail en équipe, le suivi collégial –, les objectifs de fin de cycle doivent être atteints par tous les élèves et dans toutes les écoles. Si, par exemple, certaines écoles ne parvenaient pas à se constituer en équipe, au moins pendant un premier temps, si certaines équipes « fonctionnaient » mal, comment s'assurer que tous les enseignants assument réellement cette exigence de base ?

1. De la démarche de projet au projet écrit

Tout projet, qu'il soit individuel ou collectif, comporte au moins trois phases principales : une phase de conception, une phase de réalisation et une phase de bilan-évaluation. L'analyse des plans de travail et des projets d'école que nous avons proposée concerne la seule phase de conception mais on peut légitimement penser que plus la conception du projet est rigoureuse et répond à des objectifs clairs, plus la phase de réalisation s'en trouvera facilitée. De là quelques remarques d'ordre méthodologique sur la démarche de projet qui sous-tend les textes que nous avons analysés et dont nous ne sommes pas certains qu'elle soit parfaitement lisible à travers le canevas auquel obéissent ces textes⁶¹.

L'idée même de projet est étroitement liée à celle de problème : un projet trouve sa raison d'être dans la nécessité de faire face à un problème complexe, dont la solution exige le passage par plusieurs étapes ou phases distribuées dans le temps et le développement de plusieurs types d'actions. Projet professionnel par exemple pour un jeune qui termine sa scolarité obligatoire, projet pédagogique pour une classe qui entreprend de publier régulièrement un journal, projet d'école lorsqu'il s'agit pour des enseignants de résoudre des problèmes qui se posent dans la gestion des apprentissages des élèves ou de la vie collective de cette communauté, de cette petite « cité » que constitue toute école.

1.1 Identification et élaboration des problèmes au plan local

La lecture que nous avons faite des plans de travail et des projets d'école et la définition même du projet d'établissement au niveau institutionnel nous incitent à insister d'abord sur la phase d'identification et d'élaboration des problèmes à résoudre dans la démarche de projet. Quels sont en effet les problèmes auxquels doit répondre le projet d'école dans l'enseignement genevois ? Si l'on s'en tient à la définition du projet comme adaptation des objectifs généraux de l'enseignement primaire au contexte local, on dira que chaque école devrait analyser de façon précise quels sont les problèmes que lui pose précisément l'atteinte de ces objectifs. Est-ce que, par exemple, l'ensemble des élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle élémentaire ? Quel niveau de maîtrise ? Pour combien d'élèves en moyenne peut-on dire que de gros problèmes de lecture se posent à ce moment-là ? Ces problèmes concernent-ils surtout le « déchiffrage » ? Concernent-ils surtout la compréhension des textes ? En

⁶¹ Les remarques qui suivent ont fait l'objet d'échanges avec des membres de la Direction de l'enseignement primaire et, dans ce cadre, nous avons formulé quelques propositions pour l'amélioration du canevas des projets. Voir *en annexe* un document de travail préparé pour servir de base de discussion avec la Direction de l'enseignement primaire « Démarche de projet et canevas du projet d'école ».

matière de vie sociale, qu'en est-il des actes de violence ou d'incivilité dans l'école ? Les conflits se règlent-ils par la discussion ou par les coups de pieds ou de poings ? On pourrait multiplier les exemples en reprenant les différents objectifs de fin de cycle et en s'interrogeant sur leur niveau de maîtrise par l'ensemble des élèves.

Cette analyse qui concerne les *élèves* nous paraît essentielle et première. Elle est la seule qui permette aux enseignants d'échapper au caractère paradoxal de l'ordre qui leur est donné par la Direction de l'enseignement primaire d'élaborer un projet. Or, il nous semble que c'est implicitement à d'autres « problèmes » que répondent de nombreux éléments des projets, problèmes qui nous paraissent s'énoncer ainsi :

- La Direction de l'enseignement primaire nous demande de travailler en cycles de quatre ans et d'assumer collectivement la responsabilité de la progression des élèves sur la durée du cycle : comment allons-nous nous y prendre dans notre école ?
- La Direction de l'enseignement primaire nous demande de travailler en équipe : quels modes de collaboration allons-nous développer ?
- La Direction de l'enseignement primaire nous demande de différencier l'enseignement : quels types de dispositifs allons-nous mettre en place (hormis l'intervention « classique » des maîtresses d'appui) ?

Ce qui tend à être oublié ou gommé, ce sont les raisons pour lesquelles ces dispositions ont été prises, à savoir le diagnostic du fonctionnement de l'enseignement primaire et de son efficacité, notamment les problèmes auxquels elles devraient apporter des solutions. Tout se passe comme si l'on supposait ce diagnostic initial partagé par tous les enseignants. Or est-ce véritablement le cas ?

Pour prendre un exemple: plusieurs recherches ont montré que des élèves qui auraient dû redoubler mais ne l'ont pas fait ont davantage de connaissances au terme de leur année scolaire que des élèves de même niveau mais qui ont effectivement redoublé. De nombreuses autres recherches ont démontré que, selon l'école et selon les enseignants, les résultats de ces élèves auraient pu être très différents (voir par exemple Chauveau, 2000, Terrail, 2003). Or de tels résultats sont connus de manière inégale parmi les enseignants. Autre exemple : il est assez fréquent que des élèves ne maîtrisent pas les objectifs de fin d'école primaire lorsqu'ils entrent au Cycle d'orientation. Or, comme nous l'avons constaté au cours d'entretiens auprès d'équipes en projet, certains enseignants, mais ce n'est pas la majorité, semblent persuadés qu'il s'agit là d'une fatalité (sans conséquence pour les individus concernés et pour la société) et qu'ils ne sont que pour très peu de chose dans cet état de fait : la cause principale, c'est la fragilité psychique, l'absence de motivation de certains enfants et/ou le défaut de soutien de la part de leurs parents. Le manque de cohérence et de continuité dans le parcours scolaire de ces élèves, la non prise en compte de leurs handicaps de départ, le retard dans la remédiation, le diagnostic erroné de certaines difficultés, le manque de soutien à l'école sur le plan socio-affectif, de mauvaises relations avec les enseignants, n'auraient joué qu'un rôle secondaire dans ces retards. Cela ne revient-il pas à penser que l'école primaire doit déjà sélectionner et classer les élèves et que cela est sans conséquence sur les apprentissages ?

C'est bien sur la base de ces connaissances et de ces analyses qu'ont été proposés aussi bien les cycles que, par voie de conséquence, le travail en équipe. Les trois axes autour desquels était organisé le document d'orientation de la rénovation se situaient tous trois au niveau des moyens et non des fins, celles-ci se trouvant condensées dans le concept d'« échec scolaire » dont le seul indicateur explicitement mentionné était le taux de redoublement. Était-ce ou est-ce suffisant pour mobiliser les enseignants, justifier la rénovation et les aider à répondre

ensemble à la question : que voulons-nous faire dans notre école pour améliorer les apprentissages de tous nos élèves ?

Il faut être conscient que les fondements mêmes de la rénovation ne sont pas forcément admis par tous. Pour que les moyens adoptés (cycles, travail en équipe, responsabilité collective) apparaissent comme des réponses aux problèmes qui se posent dans chaque école et que ces moyens soient adaptés, enrichis, repensés en fonction de la situation et du public spécifique de chacune d'entre elles, il importe qu'ils soient explicitement mis en lien avec la réalité de l'école. Autrement dit, il serait utile, nous semble-t-il, que les problèmes et les analyses évoqués ci-dessus fassent l'objet d'un travail d'élaboration commun de la part des équipes rédactrices de projet. Il est vrai que dans la plupart des écoles dont nous avons analysé le projet, les enseignants travaillent déjà en équipe et qu'ils partagent pleinement le diagnostic qui a fondé la rénovation. Il leur reste toutefois à l'affiner en fonction de la situation locale et à optimiser le fonctionnement de l'équipe et l'exercice d'une responsabilité collective en fonction des ressources à disposition.

1.2 L'inventaire des ressources et des contraintes

L'inventaire des ressources et des contraintes entretient un lien étroit avec les problèmes à résoudre. Au « que voulons-nous faire ? » correspond en effet le « que pouvons-nous faire étant donné notre histoire, l'expérience acquise, les compétences particulières des uns et des autres, les aides que nous pouvons solliciter de personnes extérieures à l'école (association de parents, services sociaux du quartier, animateurs, etc.) » ? Cet inventaire permet aussi d'identifier les ressources à acquérir en termes de formation permanente, le profil souhaitable des enseignants qui viendront compléter l'équipe le cas échéant, les ressources à solliciter à l'extérieur de l'école, auprès des autorités communales par exemple (locaux, équipements informatiques, personnel du parascolaire).

Beaucoup de ces éléments sont effectivement inventoriés dans les plans de travail et les projets, mais ce qui paraît faire davantage défaut c'est l'explicitation des liens entre eux, c'est le caractère *dynamique* de ces ressources. Rarement, par exemple, sont évoquées les ressources disponibles dans d'autres écoles du même type, ou recrutant leurs élèves dans le même milieu : comment vous y prenez-vous pour résoudre tel problème (pour mobiliser les parents qui ne parlent pas français ou qui ne répondent pas aux convocations) ?

C'est la raison pour laquelle nous avons fait référence, dans l'étude des plans de travail, à la forme du *récit*, qui est seule apte à rendre compte de ce qui, dans le présent, tient sa force ou son poids du passé ou des opportunités à saisir dans l'avenir pour modifier le présent. En d'autres termes, il n'y a pas d'action envisageable sans que soient intégrées ces dimensions temporelles dont le « récit » est le moyen le plus apte à rendre compte⁶².

1.3 Les actions à entreprendre

Du « que voulons-nous faire ? » et « que peut-on faire ? », on passe au « qu'allons-nous faire effectivement ? », en fonction des problèmes identifiés, des ressources disponibles et des contraintes à prendre en compte. Nous ne reviendrons pas ici sur le passage des intentions aux objectifs, sur lequel nous avons longuement insisté. Nous attirons seulement l'attention sur la nécessité de distinguer aussi clairement que possible :

⁶² Voir notamment les travaux de Ricoeur dans *Temps et récit* (1991).

- les actions qui concernent le fonctionnement de l'équipe (apprentissage du travail en groupe, procédures de coordination, de concertation et de collaboration) ;
- les actions qui concernent spécifiquement les élèves (stratégies pédagogiques et didactiques, procédures de différenciation, etc.) ;
- les actions à mener auprès des familles afin de les mobiliser pour les apprentissages de leurs enfants.

Certes, toutes ces actions visent en définitive l'amélioration de la progression des élèves, mais nous avons observé dans les plans de travail et les projets la tendance forte à vouloir tout traiter en même temps et à privilégier des actions « tout terrain ». Ainsi voit-on assigner aux décloisonnements de multiples objectifs :

- c'est d'abord l'occasion pour les enseignants d'apprendre à travailler ensemble, à programmer ensemble une activité et donc à échanger sur leurs pratiques ;
- le décloisonnement permet à chaque enseignant de connaître directement les élèves des autres classes du cycle, ce qui facilite le suivi collégial ;
- le décloisonnement permet aux élèves de se confronter à d'autres camarades, de rencontrer d'autres enseignants, de se trouver dans des groupes mieux adaptés à leurs difficultés spécifiques ; c'est donc un moyen de différenciation mais aussi de développement des compétences sociales des élèves (coopération, adaptation à des enfants et à des adultes différents) ;
- les activités menées à l'occasion d'un décloisonnement peuvent déboucher sur une exposition, un journal, un spectacle à l'intention des parents : le décloisonnement peut donc avoir pour objet le développement de compétences plus larges.

Rien de tout cela n'est faux, mais à vouloir utiliser un seul « moyen » à des fins aussi différentes, on s'interdit toute évaluation rigoureuse du dispositif. Il nous semble préférable d'explicitier aussi clairement que possible un, éventuellement deux buts spécifiquement poursuivis, plutôt que de courir trop de lièvres à la fois.

Sans doute est-ce d'ailleurs un trait commun à de nombreux projets, notamment dans la phase initiale de leur mise en oeuvre : la difficulté de se limiter et de se fixer des buts modestes mais réalistes. C'est un point en tout cas qu'il conviendra de vérifier sur le terrain.

2. Quelles compétences pour concevoir et gérer un projet d'école ?

L'une de nos questions de recherche portait sur les compétences des enseignants à adopter une démarche de projet et à travailler dans ce sens. S'agissant ici de la seule phase de conception des projets, les analyses que nous avons présentées attirent l'attention sur les domaines de compétences suivants qui pourraient faire l'objet de modules de formation continue :

- Le domaine de la *programmation de l'action* : formulation et opérationnalisation des objectifs (voir le chapitre 4, *Des intentions à l'action*), construction de dispositifs et de séquences de formation et, plus généralement, planification des enseignements (voir le chapitre 3, *Objectifs et stratégies*).

- Le domaine du *travail en équipe* : animation, techniques de travail en groupe (qui peuvent d'ailleurs constituer des apports non négligeables pour le travail de groupe en classe ou la gestion des conseils de classe et des conseils d'école, très fréquemment mentionnés dans les projets), gestion du leadership, rédaction de procès-verbaux de séances, etc. Le domaine est donc vaste et ces compétences ne devraient pas être réservées aux seuls responsables d'école.
- Plus généralement, des compétences dans la *méthodologie de la démarche de projet* : on l'a vu plus haut, cette démarche se présente sous la forme de la résolution de problème et elle est présente également dans la classe, notamment dans le domaine des mathématiques.

Nous n'oublions pas évidemment l'ensemble des compétences liées à la différenciation de l'enseignement dans le cadre de la classe et de l'école, la gestion de modules d'enseignement, l'observation des pratiques, l'intervision, etc. Mais il s'agit de compétences davantage liées à la phase de réalisation du projet, que nous n'abordons pas dans ce texte.

On ajoutera qu'à force d'insister sur ces compétences méthodologiques et techniques, on pourra nous suspecter de verser dans une forme de technocratie qui ôte tout moteur à l'innovation et qui conçoit la phase de réalisation comme l'application pure et simple d'un plan parfaitement conçu. Le risque est certain mais il ne paraît pas actuellement menacer les équipes dont nous avons lu les plans de travail et les projets. Nous n'ignorons nullement que toute action est soumise aux aléas du temps et à tout ce qui relève de l'ordre de « l'événement » prévisible ou imprévisible. Tout projet exige, dans le moment de sa réalisation, de multiples adaptations et corrections. En outre, tout projet doit compter avec la liberté des acteurs, celle des auteurs du projet, celles des acteurs qui interviennent en cours de route (de nouveaux enseignants ou des intervenants externes) et surtout celle des élèves dont le comportement correspond rarement aux attentes des concepteurs de programmes, de méthodologies et de projets. Rappelons toutefois que le projet est un instrument de traitement de réalités complexes et que cette complexité est inévitablement présente dans les projets. Mais qui dit complexité dit forcément plus haut niveau d'organisation.

3. Questions en suspens...

Notre analyse n'ayant porté que sur des textes, elle laisse ouvertes de multiples voies de recherche touchant non seulement à la phase de réalisation ou de mise en œuvre des projets mais aussi aux conditions mêmes de production des projets dont dépendra étroitement la réalisation. Nous résumons sous formes de questions les points que la voie d'entrée adoptée pour un premier éclairage du processus de rénovation ne nous a pas permis d'aborder et qui devraient faire l'objet de travaux ultérieurs sur le terrain même des écoles :

- Quelles sont les conditions de production des projets et bilans (comment sont-ils élaborés, sur quelles bases, qui les rédige, etc.) ? Comment se sont construits les arrangements et les accords (et sur la base de quels compromis) qui ont conduit à la rédaction d'un projet et à la définition des priorités qui s'y expriment, de manière à ce qu'il soit acceptable pour la majorité, si ce n'est pour tous ?
- Comment assure-t-on la pérennité du projet en cas d'importants mouvements de personnel dans l'équipe ? Comment les nouveaux arrivants sont-ils informés puis intégrés dans la réalisation d'un projet déjà en marche et conçu avant leur arrivée ? Comment gère-t-on aussi, et avec quels ajustements, un projet très ambitieux au départ qui se révèle

difficilement réalisable dans la réalité, en raison de sa complexité et du temps qu'exige sa mise en œuvre ?

- Quels sont les principaux obstacles rencontrés dans la conception et la réalisation du projet ? Comment les a-t-on dépassés ou envisage-t-on de le faire ? Autrement dit, quelles sont « *les étapes caractéristiques, les points de cristallisation de l'action qui vont permettre des avancées significatives ou au contraire de longs détours* » (Boutinet, 1993) ?
- Quel rôle est assigné au projet dans la définition et l'évaluation des stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignement ? Dans ce contexte, quel sens et quelle fonction les acteurs donnent-ils à la rédaction de leur projet, puis au document lui-même en tant que référence permettant la régulation du travail collectif ? Qu'en est-il de la dimension contractuelle du projet vis-à-vis de l'autorité scolaire ?
- Quels sont les modes de fonctionnement de l'école en termes de leadership (formel et informel), de gestion du temps et des conflits, d'accueil des nouveaux enseignants, d'orientation de l'équipe (plutôt centrée sur la tâche et l'efficacité ou plutôt sur la bonne entente de ses membres) ?
- Comment les écoles gèrent-elles leur projet sur quatre ans ? Ce délai n'est-il pas trop long ? Quel est le rôle joué par les bilans annuels dans la correction des trajectoires et la mise à jour des projets ? Au terme d'un ou deux ans de fonctionnement en projet, comment les équipes voient-elles leur projet initial ? Quel rôle celui-ci a-t-il joué dans leur progression ou leur évolution ?

4. Une démarche exigeante

La démarche de projet, telle qu'elle se dessine dans le cours de notre travail, accorde plus de liberté aux équipes d'enseignants mais aussi une plus grande responsabilité, face à l'autorité scolaire, face aux élèves et à leurs parents. Ce qui se trouve transformé en profondeur, c'est le mode de régulation du système scolaire. Une telle transformation exigera beaucoup de temps.

Toutefois, à l'origine de l'introduction des cycles, de la pratique du suivi collégial, du travail en équipe, se trouve une urgence : l'amélioration des apprentissages de tous les élèves. On ne saurait attendre indéfiniment pour introduire une plus grande cohérence, aussi bien dans le suivi des élèves que dans les approches pédagogiques, les modes d'évaluation et l'évaluation des pratiques des enseignants. Pour les écoles qui sont aujourd'hui en projet ou qui s'appêtent à entrer dans cette démarche, le sérieux du travail constitue une première assurance, quelles que soient les réserves que nous avons pu faire sur le plan méthodologique ou technique et bien que le projet conçu ne soit pas nécessairement toujours un projet réalisé. Ces projets témoignent d'une prise de responsabilité par rapport aux objectifs fondamentaux de la rénovation.

On sait cependant qu'un nombre non négligeable d'enseignants et d'écoles ne sont pas encore prêts à entrer dans la démarche qui leur est proposée. Certains d'entre eux ne craignent pas de contester publiquement les orientations prises par la Direction de l'enseignement primaire. On peut certes douter de leur loyauté vis-à-vis du service public auquel ils appartiennent. Reste qu'ils accueillent chaque jour des élèves dans leurs classes : qui s'assurera de la cohérence du parcours des élèves et de l'efficacité de leurs apprentissages, si chaque enseignant se juge seul maître à bord, si les modes d'évaluation divergent d'un enseignant à l'autre, si les apprentissages réalisés dans une classe se font dans l'ignorance ou en contradiction avec ceux réalisés dans les degrés précédents et suivants ? Faut-il la coexistence provisoire dans

l'enseignement primaire d'un fonctionnement plus bureaucratique, avec contrôle direct et régulier du travail d'enseignement par la hiérarchie, avec un fonctionnement qui transfère une partie des responsabilités de contrôle et d'évaluation aux écoles ?

Sans doute n'avions-nous pas une aussi claire conscience de ces enjeux au moment où nous entreprenions notre étude des plans de travail et des projets. Celle-ci a été pour nous l'occasion de multiples échanges entre nous et avec les différents acteurs de l'enseignement primaire. Ces échanges se poursuivent dans une recherche en cours sur quelques écoles en rénovation.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. & Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1990 ; 2001). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1993). Les multiples facettes du projet. *Sciences humaines*, n° 39, p. 20-24.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet*. Paris : Hachette Education.
- Broch, M.-H. & Cros, F. (1989). Ils ont voulu un projet d'établissement, stratégies et méthodes. *Rencontres pédagogiques, recherches/pratiques* n° 25. Paris : INRP.
- Chantier Equipes pédagogiques de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M.) (1980). *Les équipes pédagogiques, caprice, épouvantail ou panacée ? Non ! outil de rupture*. Paris : Maspero.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Courtois, G. (1992). Le changement à reculons, *Le Monde*, 6 février 1992.
- Courtois, B. & Josso, M.-Ch. (sous la dir. de) (1997). *Le projet : nébuleuse ou galaxie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Cros, F. (1987). Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre. *Education permanente*, n° 87.
- Cros, F. (1998). Projet. In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Ch. Champy et Ch. Etévé, éd. Paris : Nathan, pp. 836-840.
- De Rozario, P. (1997). Penser le projet moderne pour le refonder. In : *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, sous la direction de B. Courtois et M.-Ch. Josso. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 21-70.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF, INRP.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP.
- Derouet, J.-L., Dutercq Y. & Mallet, D. (1998). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?* Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie. Paris : INRP.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, compétences transversales et système éducatif*. Genève : SRED (Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 2).
- Dionnet, S. (2003). *A la recherche des compétences transversales cognitives à l'école*. Genève : SRED (Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 8).

- Dionnet, S., Favre, B. & Osiek, F. (2002). *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation. Le cas des écoles primaires genevoises*. Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives, <http://www.girsef.ucl.ac.be/osiek.pdf>.
- Dubet F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Edet, S. (2000). *Les enseignants du primaire face aux projets d'école : perspectives psychosociologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Favre, B. (2001). Analyse de fonctionnement, évaluation et auto-évaluation des écoles : le cas des écoles primaires genevoises. *Perspectives*, vol. XXXI, n° 4, décembre 2001, pp. 613-631.
- Favre, B., Nidegger, C. & al. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Genève : SRED.
- Férole, J., Rioult, J. & Roure, D. (1991). *Le projet d'école*. Paris : Hachette Education.
- Fiske, E. B. & Ladd H. F. (2000). *When schools compete, A Cautionary Tale*. Washington D.C. : Brookings Institution Press.
- Gather Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable. *Le point en administration scolaire*, volume 2, n° 3.
- Gather Thurler, M. (2001). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2003). *Familles, école et quartier : de la solitude au sens. Echec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.
- Les Cahiers Pédagogiques* (1994). N° 321-322. Dossier : *Enseigner par cycles à l'école primaire*.
- Maresca, B., Charrier, O. & al., (1992). Les projets d'établissement : le management au service de l'animation pédagogique. *Les dossiers Education & Formation* n° 15. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la culture.
- Martini, A. (2001). Le Plan d'Offre de Formation entre illusion et réalité : une analyse des écoles en Vénétie. In : *Le projet d'établissement : mythe ou réalité. Politiques d'éducation et de formation*, n°1, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 29-41.
- Meuret, D. (2001). Les Charter schools : un compromis d'avenir ? In : *Le projet d'établissement : mythe ou réalité. Politiques d'éducation et de formation*, n° 1. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 97-105.
- Meuret, D., Broccolichi, S. & Duru-Bellat, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*. Dijon : Les Cahiers de l'IREDU.
- Obin, J.-P. (1998). Projet d'établissement. In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Ch. Champy et Ch. Etévé, eds. Paris : Nathan, pp. 424-427.
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette Education.
- Osiek, F. (2002). *Le projet d'établissement*. Genève : SRED (Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 1).
- Perrenoud, Ph. (2000). *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Rich, J. (2001). *Du projet d'école aux projets d'école : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

- Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Rochex, J-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In : Terrail, J.-P. (dir.). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, pp. 123-129.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Van Zanten, A. (sous la dir. de) (2000). *L'école : l'état des savoirs*. Paris : Editions de la Découverte.
- Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Melbourne: ACER Press.
- Zarifian, P. (1995). *Le travail et l'événement : essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*. Paris : PUF.

Documents produits dans le cadre du DIP

- Direction de l'enseignement primaire (1994). *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 : Département de l'instruction publique.
- Direction de l'enseignement primaire (décembre 1994). *Appel de projets d'innovation*. Lettre adressée aux enseignants et aux enseignantes de l'école primaire genevoise au nom du groupe de pilotage. Genève : Département de l'instruction publique.
- Direction de l'enseignement primaire (août 2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Direction de l'enseignement primaire (août 2000). *Le suivi collégial des élèves*. Circulaire d'informations générales n° 1/12. Genève : Département de l'instruction publique.
- Direction de l'enseignement primaire (mai 2001). *Plan de travail, projet d'école, responsables d'école*. Lettre et directives de rédaction adressées aux enseignants et aux enseignantes de l'école primaire genevoise. Genève : Département de l'instruction publique.
- Enseignement primaire (1993). *Actes du forum de l'enseignement primaire du 6 octobre 1993 consacré à la Lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*. Genève : Département de l'instruction publique.

ANNEXE

Les remarques qui suivent ont fait l'objet d'échanges avec des membres de la Direction de l'enseignement primaire. Dans ce cadre, nous avons formulé quelques propositions pour l'amélioration de la formulation du canevas des projets.

DEMARCHE DE PROJET ET CANEVAS DU PROJET D'ECOLE

1. La rénovation de l'enseignement primaire

La mission de l'enseignement obligatoire et de l'école primaire en particulier est d'assurer les apprentissages de base de **tous les élèves** (voir art. 4 de la loi sur l'enseignement primaire).

L'accomplissement de cette mission se heurte non seulement aux capacités spécifiques de chaque élève et à leur investissement propre dans les apprentissages, mais aussi à des différences de compétences liées aux conditions de leur développement antérieur, aux stratégies et aux ressources éducatives de leur famille et de leur milieu. Il en résulte une forte variabilité entre les élèves dans les rythmes et les processus d'apprentissage scolaires.

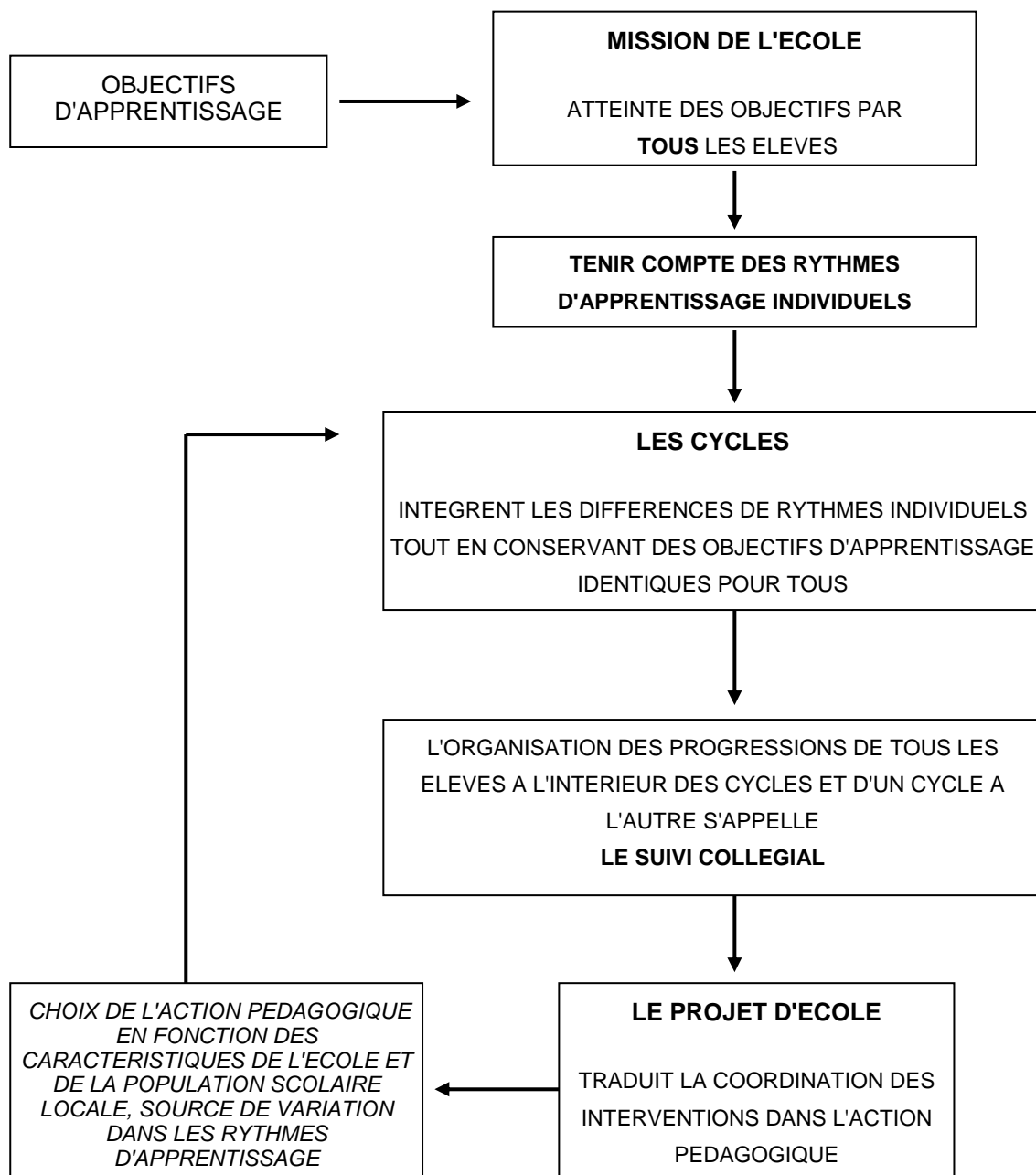
L'organisation de l'**enseignement** en degrés annuels peut constituer un obstacle important à la prise en compte par les enseignants de ces différences entre les élèves. Elle impose aux **apprentissages** scolaires des contraintes auxquelles les élèves ne sauraient tous satisfaire selon un rythme ou des échéances annuelles. Cette organisation amène notamment les enseignants de chaque degré à imposer aux élèves des apprentissages pour lesquels certains d'entre eux n'ont pas les pré-requis et à sanctionner à la fin de chaque degré annuel des compétences que leur niveau de développement ne leur permet pas encore d'atteindre.

C'est la raison pour laquelle la Direction de l'enseignement primaire a introduit un découpage de la scolarité primaire en **deux cycles de quatre ans**, à l'intérieur desquels et entre lesquels, grâce à une coordination étroite de leurs interventions, les enseignants, travaillant en équipe, gèrent de façon différenciée la progression de l'ensemble de leurs élèves, de telle sorte qu'à la fin de chaque cycle les objectifs d'apprentissages fixés par l'institution soient atteints. Cela implique de la part des enseignants de chaque cycle – et dans le passage d'un cycle à l'autre – la mise en commun des connaissances qu'ils ont sur les élèves et leurs apprentissages, tant du point de vue des pratiques d'enseignement qui permettent d'atteindre les objectifs scolaires que des modalités individuelles par lesquelles les élèves les atteignent. Cette gestion collective de la progression des élèves dans le cadre de chaque cycle et dans le passage d'un cycle à l'autre, grâce à la coordination des actions de chaque enseignant, la mise en commun des ressources didactiques et pédagogiques, la construction d'interventions pédagogiques cohérentes d'un groupe d'élève à l'autre et de situations d'apprentissage diversifiées, constitue le **suivi collégial**.

2. Le projet d'école

Le découpage de la scolarité en deux cycles plutôt qu'en degrés annuels impose que les enseignants **prennent eux-mêmes en charge en équipe la progression des élèves dans chaque cycle et dans le passage d'un cycle à l'autre**. En effet, dans la gestion des apprentissages de son groupe d'élèves, chaque enseignant, pris individuellement, ne peut plus se référer à des objectifs annuels, mais doit adapter son action aux caractéristiques spécifiques de ses élèves et à partir de là gérer une progression qui sera spécifique à chaque groupe et, par suite, devra faire l'objet d'une concertation étroite entre les enseignants qui prendront successivement en charge le groupe ou interviendront dans celui-ci (GNT, MS, etc.).

Schéma 1



Cette définition et cette gestion d'une progression spécifique à chaque groupe d'élèves de telle sorte que tous atteignent les objectifs de fin de cycle et de fin de scolarité primaire constitue le cœur du projet d'école. Toutefois, au-delà de ce but général, pour des raisons de réalisabilité et de maîtrise, il est demandé d'élaborer un projet d'école autour de quelques priorités sélectionnées par l'équipe d'enseignants en fonction du contexte local dans lequel ils ont à remplir leur tâche (voir *Schéma 1* qui regroupe les différents éléments de la situation).

3. Démarche de construction du projet d'école

Le projet d'école vise à définir et à coordonner l'ensemble des actions menées par une équipe d'enseignants pour assurer les apprentissages de tous les élèves en fin de cycle. Mais il est spécifique à chaque école. Son élaboration s'appuiera d'abord sur une analyse de la situation de départ qui détermine les problèmes à résoudre en priorité. Dans la construction des solutions à ces problèmes, la dimension temporelle occupe une place déterminante : des étapes devront être prévues dans l'élaboration des solutions et dans la définition des actions à mener ; à chacune des étapes et dans chacun des domaines d'action, un bilan régulier sera prévu pour évaluer la pertinence des solutions adoptées, leur degré d'efficacité et les modifications à apporter aux stratégies à adopter.

3.1 Analyse de la situation : ressources, contraintes et problèmes à résoudre

Qui sont nos élèves ?

La construction d'une progression raisonnée et concertée des apprentissages des élèves implique de la part des enseignants l'identification des principales caractéristiques des élèves qu'ils accueillent. C'est ce que fait chaque enseignant de façon intuitive et souvent relativement peu outillée lorsqu'il accueille un nouveau groupe d'élèves. Il s'agit de passer d'une analyse individuelle et intuitive à une approche collective et mieux outillée.

L'équipe recueillera toutes les informations concernant l'origine socio-professionnelle et nationale des élèves, les caractéristiques du milieu dans lequel ils vivent, les caractéristiques du quartier, les ressources à disposition en termes d'institutions de la petite enfance, de services sociaux, d'associations d'aide aux familles, d'associations nationales, etc. Ce sont autant de *ressources* que chaque école utilisera au mieux et de lieux avec lesquels elle pourra nouer des liens.

Ces caractéristiques générales des élèves et de leur milieu constituent également autant de *contraintes* à prendre en compte dans l'organisation de l'action de l'équipe, c'est-à-dire des obstacles à surmonter, des réalités à prendre en compte. Une attention particulière sera donnée en ce domaine aux ressources disponibles dans les familles et aux limites de leur apport aux apprentissages des élèves. En ce qui concerne les apprentissages des élèves, l'identification par chaque enseignant des principales difficultés rencontrées par ceux-ci et *l'analyse de leurs résultats* aux épreuves cantonales fourniront des indications particulièrement importantes pour une définition plus fine des actions à mener pour assurer la progression de tous et des priorités à établir en ce domaine.

Qui sommes-nous ?

Toute école compte un certain nombre d'enseignants qui ont chacun leur tâche (titulaires de classe, GNT, MS, etc.), leurs expériences et leurs compétences propres. *Chaque enseignant* devrait disposer d'une vision claire de l'ensemble des ressources, en termes individuels et personnels, dont dispose l'école, y compris celles que représentent les personnes qui n'ont pas une tâche d'enseignement mais interviennent dans l'école : concierge, psychologues du SMP, infirmière scolaire, comité de l'association de parents, personnel du parascolaire, animateurs de quartier, etc.

L'ensemble de ces personnes sont liées par leur appartenance à une école déterminée. Il s'agit donc de répondre à la question : qui sommes-nous en tant qu'*équipe* ? Quelles sont les règles qui nous lient ? Quels sont les moyens de coordination et de mise en cohérence de nos pratiques que nous nous sommes donnés jusqu'ici, par exemple dans le passage des élèves d'un enseignant à l'autre ? Quelles sont également les compétences dont nous disposons pour la gestion de notre travail d'équipe ? Quelles sont celles que nous devons développer, notamment par le biais de la formation permanente ?

On notera à ce propos que le défi essentiel que chaque équipe devrait relever en ce domaine réside dans la conciliation des compétences et de la créativité individuelles que chaque enseignant engage nécessairement dans son action quotidienne et dans la gestion d'un groupe d'élèves et les exigences d'une coordination et d'une mise en cohérence de cette action au plan collectif pour assurer la progression des élèves et sa continuité sur la durée des deux cycles.

3.2 Les actions à mener pour assurer la progression de tous les élèves

Il s'agit du cœur du projet, mais son élaboration se fera en lien étroit avec l'étape précédente. C'est dans cette mesure qu'il pourra être considéré comme l'adaptation des objectifs généraux de l'enseignement primaire à la situation locale et aux caractéristiques de chaque école particulière.

Dans la phase d'extension de la rénovation, la définition des actions à mener privilégiera trois domaines :

- l'apprentissage du travail en équipe et la définition des procédures de coordination, de concertation et de collaboration entre les enseignants de l'école ;
- la définition des priorités en matière de stratégies pédagogiques et didactiques communes et/ou concertées et de procédures de différenciation à l'intérieur des groupes-classes, et, lorsque cela se révèle possible, nécessaire ou souhaitable, entre groupes-classes (décloisonnements, modules, projets de sous-cycles, de cycles ou d'école) ;
- la définition des actions à entreprendre auprès des familles afin de les mobiliser autour des apprentissages de leurs enfants et de créer avec eux des relations de confiance et de collaboration.

1) Le travail en équipe

Dans de nombreuses écoles, les conditions d'un travail en équipe efficace et qui n'alourdisse pas la charge de travail des enseignants ne sont pas remplies. Ce type de travail exige la mise en œuvre de compétences que ne maîtrisent pas tous les enseignants. D'où l'importance d'engager des actions qui répondent à cette nécessité. Il peut s'agir d'une formation commune, de la définition des temps de travail en commun et de leurs objectifs précis, de la définition des formes d'échanges réguliers en vue d'une meilleure coordination des interventions de chaque enseignant ou de la mise en commun des stratégies et des formes de différenciation mises en œuvre dans chaque groupe d'élèves, du soutien à apporter aux enseignants en début de carrière, etc., en relation notamment avec les actions pédagogiques décidées en commun pour la gestion de la progression des élèves (voir § 2 ci-dessus). Pour chaque action entreprise en vue d'améliorer le fonctionnement de l'équipe, on précisera les bénéfices attendus et les résultats escomptés : qu'attend-on de la formation, des temps de travail en commun, etc.

2) Les stratégies pédagogiques et didactiques communes

La définition d'actions pédagogiques et didactiques communes découle des caractéristiques spécifiques des élèves de l'école et des difficultés qui ont été identifiées dans la progression de leurs apprentissages (voir ci-dessus). Elles sont toutes ordonnées à l'amélioration des apprentissages des élèves, soit au plan social (apprentissage du métier d'élève, vie en classe, relations entre élèves, etc.), soit au plan cognitif.

Il est difficile ici de proposer des procédures-types tant les actions à programmer sont dépendantes du degré d'avancement de l'équipe dans la pratique d'un travail commun, des problèmes spécifiques rencontrés par les élèves dans leurs apprentissages, des formations communes déjà suivies par les enseignants de l'école, de la dimension des écoles, du nombre de groupes d'élèves dans chaque cycle, etc.

Deux points paraissent importants :

- Mieux vaut des actions modestes, mais clairement définies ;
- Dans chaque école, la concertation devrait viser à l'adoption de modes d'évaluation communs, dont la cohérence d'un groupe à l'autre soit contrôlée.

3) Les actions à entreprendre auprès des familles

Qu'il s'agisse d'informer les familles de l'organisation de l'école, de son projet, des résultats de leurs enfants, des exigences à leur égard, ou qu'il s'agisse de les mobiliser autour de la scolarité de l'enfant et de ses apprentissages, il n'existe pas de modes d'action « passe-partout ». Il s'agit donc de réfléchir en équipe aux moyens qui permettront véritablement l'information et la mobilisation des parents, compte tenu de leur origine, de leur culture, de leurs attentes, de leur maîtrise de la langue française, de leur familiarité avec le système d'enseignement genevois, etc. (voir ci-dessus § 3.1). En d'autres termes, il s'agit toujours de vérifier l'adéquation des moyens mis en œuvre avec les buts poursuivis : les parents sont-ils effectivement informés ? comprennent-ils les stratégies adoptées par les enseignants pour l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques ? savent-ils ce qu'ils peuvent faire pour accompagner ou soutenir leur enfant dans ses apprentissages, etc. ? comprennent-ils les formes d'évaluation du travail de leur enfant ? sont-ils en mesure de lire les commentaires qui leur sont proposés et d'évaluer par eux-mêmes, compte tenu des informations qui leur sont données, où en est leur enfant dans sa progression par rapport aux objectifs poursuivis ? En ce domaine, il importe que les pratiques des différents enseignants soient étroitement coordonnées, plutôt que laissées à l'initiative de chacun, sous peine d'entraîner la plus grande confusion chez les parents.

3.3 L'évaluation des actions entreprises

Au terme de chaque année, l'équipe d'enseignants devrait être en mesure d'évaluer si les objectifs définis et les actions entreprises pour atteindre ces objectifs aux trois niveaux retenus (fonctionnement de l'équipe, apprentissages des élèves et leur évaluation, communication avec les familles) ont été atteints.

Cette évaluation est d'autant plus facile à réaliser que les objectifs des actions entreprises auront été clairement définis. Elle peut donc être l'occasion d'abord d'un retour sur les actions décidées en début d'année et sur la clarté de leur définition. Elle peut conduire également à une meilleure identification du contexte de l'école et de son influence sur les apprentissages ainsi que des caractéristiques des élèves. C'est ainsi que, d'une année à l'autre, la définition du projet peut progresser, grâce à ce retour sur la situation de départ et à l'analyse de l'adéquation et de l'efficacité des actions entreprises, en fonction notamment du bilan portant sur la progression des élèves dans leur ensemble.

4. Le canevas du projet destiné à la Direction de l'enseignement primaire

La Direction de l'enseignement primaire exige de chaque école qu'elle lui présente une **synthèse** écrite des principaux éléments de la démarche décrite précédemment. Du point de vue de l'école, cette synthèse écrite n'a évidemment de valeur et de sens que *par la démarche dont elle est l'aboutissement*. Du point de vue de la Direction de l'enseignement primaire, cette synthèse écrite, validée par l'inspecteur ou l'inspectrice, a valeur de contrat entre les écoles et la Direction.

Ce texte comprendra les points suivants :

- 1) La synthèse des constats initiaux et des problèmes spécifiques à l'école : quels sont les points forts qu'a mis en évidence le diagnostic initial concernant l'équipe, les élèves et leurs familles, et qui justifieront les options prises et les priorités définies dans le domaine des actions à entreprendre.

On mettra *en annexe* la liste des enseignants de l'école, leur temps de travail (y compris les GNT et les MS), ainsi que celle des autres intervenants dans l'école (infirmière scolaire, concierge, comité de l'association de parents, etc.).

On mettra également en annexe les données statistiques concernant l'origine socio-professionnelle et nationale des élèves.

- 2) Les *actions entreprises* en fonction des problèmes à résoudre :

- en ce qui concerne le développement et l'amélioration du travail en équipe et le mode d'organisation que l'école adopte compte tenu de sa dimension, de l'expérience des enseignants dans le domaine du travail en équipe, etc.
- en ce qui concerne la prise en charge coordonnée de la progression de l'ensemble des élèves dans chaque cycle et dans le passage d'un cycle à l'autre : quelles sont les démarches et les actions *prioritaires* ? en quels domaines ? pour obtenir quelles améliorations dans les apprentissages des élèves ?
- en ce qui concerne la mise en cohérence des modes d'évaluation des apprentissages adoptés par les enseignants de l'école dans chacun des deux cycles ;
- en ce qui concerne le passage d'un cycle à l'autre ;
- en ce qui concerne la communication avec les parents, au sens défini plus haut.

On mettra *en annexe* la date des séances au cours desquels seront discutés plus spécifiquement le cas particulier des élèves en grande difficulté (gestion des redoublements, signalement d'élèves pour le passage éventuel dans l'enseignement spécialisé).

- 3) Le *bilan de fin* d'année : sur quoi portera-t-il ? quels sont les objectifs dont on vérifiera l'atteinte en fin d'année aux différents niveaux de l'action définie en début d'année ? quels moyens se donne-t-on pour vérifier l'atteinte de ces objectifs (qu'est-ce qui nous permettra de dire si chaque objectif est atteint et dans quelle mesure il est atteint ?).

Ce canevas sera rédigé de telle sorte qu'il soit parfaitement compréhensible pour l'inspecteur, la Direction de l'enseignement primaire, les nouveaux enseignants de l'école, les remplaçants éventuels, ainsi que pour les parents d'élèves, mais sous une forme adaptée. A terme, chaque école devrait envisager de distribuer à tous les parents d'élèves une synthèse des informations concernant les réunions de parents, les entretiens individuels, les heures de rendez-vous avec les enseignants, leurs numéros de téléphone et surtout les principales orientations du travail de l'équipe (projet d'école) (voir le *Schéma 2*, qui met en parallèle la démarche de projet et le projet lui-même).

Schéma 2

