

Le changement : *un long fleuve tranquille ?*

Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998)
concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois

Bernard FAVRE, Christian NIDEGGER, Françoise OSIEK, El Hadi SAADA
avec la collaboration de Nilima CHANGKAKOTI, Ninon GUIGNARD,
Jean-Marc JAEGGI, Aline SOMMER

Février 1999

Département de l'instruction publique - Genève

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

AVANT-PROPOS

Le champ d'observation constitué par l'enseignement primaire genevois est séduisant car, malgré sa petite taille géographique, ce système concerne 30 000 élèves et 2500 enseignant(e)s. Il s'agit d'un ensemble considérable de personnes – enseignants, élèves, inspecteurs, spécialistes, administrateurs – qui devraient partager des visées communes sur l'éducation et les objectifs de l'apprentissage. Or, une entreprise de ce genre pose toujours des problèmes de pilotage, de gestion et d'animation d'une grande complexité. Les chercheurs du SRED qui travaillent dans le champ de l'enseignement primaire essaient de développer des instruments d'analyse et d'observation appropriés pour les appréhender.

Ce rapport contient une présentation des recherches effectuées par le SRED depuis quelques années sur les acquis des élèves, le fonctionnement et l'organisation de l'enseignement primaire genevois. Ce compte-rendu de plusieurs recherches ne donne qu'une vision partielle de ces travaux. Une description détaillée et une analyse approfondie des résultats et des observations seront mises à disposition du public prochainement dans des monographies spécifiques.

L'enseignement primaire genevois est en pleine effervescence à la suite du projet de rénovation qui le concerne. Le débat d'idées, la variété des initiatives, la qualité des démarches, la richesse des textes suscités par cette réforme fournissent une masse d'indications pour comprendre les problèmes du changement éducatif. Les informations réunies dans les pages qui suivent sont publiées alors que la phase d'exploration de la rénovation est en train de se conclure. Elles apportent une modeste contribution à la compréhension de la vie des écoles, des attentes des enseignants et d'une partie des résultats de l'activité scolaire. Nous croyons néanmoins qu'elles peuvent aussi fournir des éléments utiles à la réflexion sur la suite de la réforme.

Norberto Bottani
Directeur du SRED

Table des matières

	Page
1. Introduction	7
2. Le fonctionnement des écoles primaires - Le cas des écoles en rénovation	11
2.1. Cadre théorique et orientations méthodologiques	11
2.2. Résumé des études de cas	13
2.3. Trois écoles en rénovation... ..	14
2.4. ... et trois autres	19
2.5. Quelques éléments de réflexion.....	24
3. Acquis et compétences des élèves	29
3.1. Rappel du cadre d'OPEC.....	29
3.2. Etat initial en 1995.....	31
3.3. Deux ans après: le début de la 3P	36
3.4. Les épreuves cantonales de 6P de 1997.....	41
4. Quelques résultats du questionnaire « enseignants »	45
4.1. Qui sont les enseignants qui ont répondu ?.....	46
4.2. Vie et fonctionnement de l'école	49
4.3. Enseignements et apprentissages.....	57
5. La traversée du primaire	73
5.1. Types de parcours et incidents possibles	74
5.2. Qui sont les élèves qui ont un parcours normal ?	77
5.3. Les élèves qui redoublent dans l'enseignement public.....	78
5.4. Le passage par le privé.....	84
5.5. L'entrée au cycle d'orientation	86
6. Conclusion	93
6.1. Les apports d'une analyse du fonctionnement des écoles primaires	94
6.2. Les résultats des élèves	95
6.3. Développements futurs	97
Eléments de bibliographie	99
Annexe : Questionnaire aux enseignants	101

1. Introduction

Pour un système éducatif, même de petite taille comme celui du canton de Genève, tout changement d'une certaine importance est une opération complexe nécessitant la mise en place de dispositifs de réflexion, de conception, de planification, d'action, d'observation et de régulation diversifiés. Ces opérations mobilisent à des degrés divers un grand nombre d'acteurs. Le Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique est, par sa mission et sa place dans le système éducatif genevois, un interlocuteur et un acteur privilégié dans tout processus de changement de quelque importance.

A la suite des débats suscités par la parution du Cahier de Walo Hutmacher « Quand la réalité résiste à l'échec scolaire » (1993), l'école primaire genevoise a entrepris en 1995, une rénovation ambitieuse qui porte sur trois axes : individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique (texte d'orientation de 1994). Cette rénovation vise à introduire sur le long terme des changements importants inscrits dans un horizon temporel défini.

La diversité des contributions du SRED à la rénovation

Bien que la communauté des chercheurs du SRED n'ait pas directement été associée au processus de définition de mise en place et de régulation de cette rénovation, les travaux menés par le SRED depuis de nombreuses années dans différents domaines¹ ont contribué à mieux faire connaître l'école primaire genevoise et alimenté les débats qui la traversent.

Le démarrage, en 1995, de la rénovation de l'école primaire genevoise a offert au SRED l'opportunité d'engager des recherches afin de mieux cerner deux dimensions importantes : le fonctionnement des écoles et les acquis et les compétences des élèves. Ces deux projets visent à mettre en évidence un certain nombre de questions et de résultats concernant la réalité de l'école primaire genevoise dont quelques écoles sont engagées dans un processus de rénovation. Ces travaux ne cherchent pas à suivre au plus près les projets et les démarches spécifiques entreprises dans les écoles en rénovation. Il s'agit, plutôt, de mettre en perspective la diversité des écoles genevoises, qu'elles soient en rénovation ou pas, à travers le recueil d'informations, l'analyse de données et leur diffusion aux différents usagers de l'école et aux décideurs. Cette diversité est une richesse si elle permet aux écoles et aux enseignants de disposer d'un ensemble de données pour apprécier et analyser les éléments positifs ou problématiques des projets, valoriser et optimiser les actions entreprises.

Le fonctionnement des écoles a été appréhendé à travers la question de l'autonomie des établissements en s'inspirant des recherches sur « le développement et la qualité des écoles » dont l'une des hypothèses est que l'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être atteinte qu'en attribuant une plus grande autonomie aux écoles. Dix écoles ont été observées sur la base d'entretiens approfondis avec la plupart des enseignants de l'école

¹ Ces travaux portent notamment sur le fonctionnement des écoles, les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation de la mise en place, en Suisse romande, de nouveaux programmes d'enseignement de mathématiques et de français.

ainsi qu'avec l'inspecteur ou d'autres intervenants. Ces entretiens ont été complétés par quelques observations de classe et de réunions de maîtres ainsi que par des interviews d'élèves.

Les acquis et les compétences des élèves sont observés par l'étude d'une cohorte d'élèves entrés dans la scolarité obligatoire en 1995. Cette cohorte est constituée d'un échantillon d'écoles représentatives du canton ainsi que de la totalité des écoles en rénovation. Les élèves ont été soumis à un ensemble d'évaluations organisées sous forme d'épreuves autour de contenus disciplinaires fondamentaux et de compétences plus larges. Les élèves sont interrogés à trois moments de leur scolarité : au début de la scolarité (première primaire, 1P), au début de la division moyenne (3P) et au début de la dernière année de la scolarité primaire (6P).

Par la suite, il nous est apparu que la recherche sur le fonctionnement des écoles (portant sur un petit nombre d'écoles) et celle sur les acquis et les compétences des élèves ne donnent que peu d'information sur la façon dont l'ensemble des enseignants perçoivent leur action aussi bien dans le fonctionnement des écoles que dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est ainsi que nous avons construit un questionnaire destiné aux enseignants afin de mieux connaître ces dimensions sur une plus large échelle, tout en sachant qu'un questionnaire dit relativement peu de choses sur les pratiques *effectives* des répondants. Il permet cependant d'enrichir les données en notre possession. Les mises en relation de ces données avec les autres informations recueillies devraient aboutir à une meilleure connaissance des écoles primaires, de leurs caractéristiques et de leurs actions.

Approches multiples et cohérence

Les recherches entreprises par le SRED, en lien avec l'école primaire genevoise, ne participent pas à un projet global précis d'observation et d'évaluation de la rénovation. Les travaux se réfèrent à des cadres épistémologiques différents et leurs approches méthodologiques sont multiples. C'est le pari difficile que l'on tente de relever. La rénovation est observée « à distance » et elle est replacée dans le contexte plus large de la compréhension et de l'analyse de l'école primaire genevoise dans son ensemble.

C'est au fur et à mesure de l'exploitation des données de chaque recherche et de la mise en relation progressive des résultats obtenus que nous espérons mieux connaître les écoles primaires genevoises dans leur ensemble, tout en donnant des informations précises sur des dimensions particulières. C'est peu à peu que l'on parviendra à obtenir une image plus précise et plus cohérente de l'école primaire et de sa place dans le système éducatif genevois.

Perspectives et développements futurs

Bien évidemment, les contributions présentées dans ce document montrent bien le caractère lacunaire et parcellaire de nos connaissances de l'école genevoise. On ne dispose pas d'observations sur les apprentissages et les contenus de l'enseignement. Il manque également des informations sur les attentes et les opinions des parents. Toutefois, si les contributions présentées ne donnent que quelques aperçus, elles soulèvent malgré tout un

certain nombre de questions et nous interrogent sur les dispositifs à mettre en place pour mieux observer, comprendre, réguler et gérer à l'avenir le développement des changements importants. Cela est particulièrement vrai pour la rénovation en cours au moment où se pose le problème de son extension à d'autres écoles, voire à l'ensemble des écoles du canton. Pour garantir à la fois une large autonomie aux écoles et aux enseignants et leur permettre d'offrir les prestations qu'on attend d'eux, certains indices laissent à penser qu'il est nécessaire d'avoir une grande cohérence dans les choix et les démarches envisagées et que ceux-ci doivent s'appuyer sur un système de régulation rigoureux. L'ensemble doit s'inscrire dans un processus d'autant plus long et difficile que le changement se veut important.

Présentation des contributions

Les chapitres qui présentent les différentes contributions peuvent se lire de manière autonome. Dans la mesure du possible, et selon l'avancement actuel des travaux, des liens sont établis entre les différentes parties du document.

L'organisation et le fonctionnement des écoles s'appuient sur les hypothèses des recherches sur le « développement et la qualité des écoles » et en particulier sur le rôle de l'autonomie des écoles. L'observation des écoles, sur la base d'interviews approfondies et d'observations, est présentée sous la forme de brèves synthèses des résultats de quelques écoles mettant en évidence notamment le rôle du leadership dans l'établissement, les valeurs partagées, les règles et les formes d'échanges entre enseignants.

Les acquis et les compétences des élèves sont étudiés à deux moments : au début de la scolarité obligatoire (1P) et au début de la 3P, soit deux ans après. Une comparaison entre les résultats des écoles en rénovation et celles qui ne le sont pas est présentée. La diversité des écoles est appréciée par l'observation de quelques écoles en rénovation et quelques autres écoles.

Ensuite, le questionnaire aux enseignants est analysé selon les ressemblances et les différences entre enseignants engagés dans la rénovation et enseignants provenant des autres écoles, aussi bien du point de vue des caractéristiques des deux populations que des réponses aux différentes questions posées.

Le dernier chapitre montre la diversité des parcours de cohortes d'élèves lors de leur traversée de l'école primaire. Cette analyse est basée sur des élèves ayant débuté l'école primaire en 1982.

Dans la partie conclusive de ce document, nous ferons une brève synthèse des résultats. Des perspectives de poursuite des recherches entreprises, notamment en lien avec les développements possibles de la rénovation, seront proposées. Finalement, des options sur les rôles possibles d'un service de recherche tel que le SRED et leurs implications seront présentées.

2. Le fonctionnement des écoles primaires Le cas des écoles en rénovation

2.1 Cadre théorique et orientations méthodologiques

Hypothèses de recherche

La recherche que le groupe « communautés éducatives » a entreprise sur le fonctionnement des écoles primaires a fait l'objet de plusieurs documents de travail qui en présentent les objectifs, la méthodologie et les premiers résultats (voir Favre, Osiek, Vuille, 1997a) et 1997b).

Cette recherche s'inscrit dans la mouvance des travaux sur la « qualité et le développement des écoles »¹ dont les principales conclusions sont à la base de la rénovation de l'enseignement primaire.

L'une des hypothèses centrales de ces travaux en appelle à l'autonomie des écoles : l'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être atteinte qu'en attribuant une plus grande autonomie aux écoles en tant qu'unités locales. En d'autres termes, l'organisation centralisée du système d'enseignement ne paraît pas ou plus en mesure de faire face aux défis posés par la recherche d'un enseignement de qualité, par la nécessité pour tous les élèves de s'approprier les compétences de base, par la réalisation d'une véritable équité sur le plan éducatif. L'autonomie des écoles permettrait notamment :

- une meilleure utilisation des ressources locales ;
- une meilleure adéquation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques spécifiques des élèves de chaque école et une meilleure articulation de la vie scolaire avec les exigences de l'environnement local ;
- une meilleure coordination de l'intervention des enseignants dans la gestion de la carrière de l'élève et une plus grande cohésion du corps enseignant.

Mais que sont aujourd'hui les écoles primaires genevoises ? Les conditions s'y trouvent-elles réunies pour qu'elles se gèrent de façon autonome dans le cadre des objectifs généraux définis pour le service public ? Tel est le propos général de notre travail.

D'une manière ou d'une autre, les écoles sont des communautés éducatives dans lesquelles se rencontrent élèves, enseignants, familles, intervenants extérieurs (formateurs, superviseurs, etc.). Quels sont les traits particuliers qui différencient ces communautés les unes des autres, comment se règlent la coexistence et la coopération des différents acteurs ? Quels sont les points forts et les points faibles des écoles primaires genevoises en général et de chacune d'entre elles en particulier ? Quels sont surtout les problèmes auxquels elles doivent faire face et comment y font-elles face (coordination de l'action entre enseignants, attentes et demandes des familles, organisation de la coopération avec les différentes instances éducatives intervenant dans la vie des enfants, etc.) ?

¹ Voir Szaday et al. (1996).

La diversité des écoles primaires

Au terme d'une phase exploratoire de recherche qui a porté sur dix écoles, les écoles primaires genevoises nous apparaissent d'une grande diversité. Celle-ci ne semble pas tenir principalement à la diversité des publics (catégorie socioprofessionnelle des familles par exemple), ni à celle des quartiers dans lesquels elles sont implantées, ni même au nombre d'élèves qu'elles rassemblent. Elle nous paraît bien davantage tenir à la diversité des enseignants, de leur formation, de leur trajectoire professionnelle, de leurs choix sur le plan didactique et sur le plan de l'idéologie éducative affichée ou implicite; elle tient aussi à la diversité de l'histoire qui a marqué chaque école de son empreinte, à la diversité des ressources dont chacune dispose, notamment dans le domaine de la gestion du leadership, de l'animation de la vie scolaire et de l'équipe éducative.

Cette diversité est « normale » et la centralisation des systèmes d'enseignement a été longtemps un moyen non seulement de la contenir, mais de la mettre au service des objectifs généraux du système d'enseignement. Dans le cadre de la valorisation de l'autonomie des écoles pour une plus grande efficacité du système dans son ensemble, elle soulève inévitablement des problèmes d'organisation, de définition du cadre général dans lequel elle s'exerce et surtout des problèmes d'équité.

Notre recherche devrait donc fournir les éléments sur lesquels pourrait se fonder une réflexion approfondie sur la façon de définir et de gérer l'autonomie des écoles et sur les moyens à mettre en œuvre pour que les écoles soient en mesure d'assumer l'autonomie qui leur est laissée dans le cadre du service public d'enseignement.

L'approche par la sociologie des organisations

L'autonomie des écoles n'est pas encore une réalité dans l'enseignement primaire genevois, c'est un problème posé par l'autorité scolaire mais il reste à en définir le cadre ; c'est aussi un défi pour les écoles, mais on sait mal dans quelle mesure toutes sont en mesure de le relever ou le relèvent déjà. L'intérêt d'une approche par la sociologie des organisations (notamment dans ses synthèses récentes, voir en particulier Amblard, Bernoux et al., 1996) nous paraît précisément résider dans le fait qu'elle considère l'organisation non comme une donnée statique, mais comme un processus actif (le processus d'organisation de l'action d'acteurs divers en vue d'un but commun), jamais achevé :

- chaque école peut être considérée comme engageant des rapports de pouvoir entre ses membres pour la définition du bien commun ; l'analyse doit viser à repérer les stratégies menées par les différents acteurs de l'organisation pour s'assurer une marge de manœuvre individuelle suffisante, en jouant sur les marges de liberté que lui laissent les règles en vigueur dans l'école et dans le cadre plus général de l'institution ;
- analyser le fonctionnement d'une école, c'est analyser les formes de compromis que ses membres parviennent à nouer entre eux, en se référant chacun (ou chaque groupe) à des principes de légitimité différents ;
- analyser le processus d'organisation d'une école, c'est examiner comment ses membres parviennent à traduire les uns pour les autres les logiques et les rationalités différentes qui les animent, de façon à faire émerger de nouveaux consensus et à inventer de nouvelles formes de coopération et d'action, notamment sur le plan pédagogique ;

- analyser le climat et la culture d'une école, c'est analyser les pratiques communes et les processus de coopération qui donnent naissance à des valeurs partagées et permettent à chacun de trouver son identité dans une école donnée.

Ces bases méthodologiques nous ont conduits à accorder une importance particulière dans l'analyse des écoles :

- à la façon dont le leadership est géré sur le plan local ;
- aux valeurs partagées, dans lesquelles chacun des enseignants se reconnaît, c'est-à-dire à la culture et au « climat » de l'école ;
- aux règles qui formalisent la coopération entre enseignants et à la façon dont ces règles s'élaborent dans la vie quotidienne ;
- aux formes concrètes d'échanges et de collaboration qui se mettent en place dans les divers domaines de la vie de l'école ;
- à la façon dont chaque école structure et formalise ses relations avec les familles, au plan individuel et au plan collectif ;
- à la façon dont se trouvent explicitées ou au contraire restent implicites les logiques d'actions des acteurs ou groupes d'acteurs, dans les situations de désaccord ou de conflit.

2.2 Résumé des études de cas

Durant la phase exploratoire de notre recherche, nous avons étudié dix écoles, dont trois en rénovation. Ces écoles ont été choisies de manière à présenter un maximum de diversité selon plusieurs critères : la taille, l'emplacement géographique (ville, région suburbaine ou campagne ; type de commune ou de quartier), ainsi que l'origine sociale et nationale des élèves. Nous avons également veillé à choisir des écoles n'abritant qu'une division (élémentaire ou moyenne) ou au contraire assurant la totalité de la filière primaire (de la 1^{ère} enfantine à la 6^{ème} primaire), avec la présence dans deux écoles d'une division d'enseignement spécialisé.

Les trois écoles en rénovation ont été choisies avec l'accord du GRI², dans le souci de ne pas surcharger, par notre présence et nos demandes d'entretiens, des écoles qui connaissaient plus que d'autres des difficultés dans la mise en place de fonctionnements nouveaux exigés par la rénovation³. L'une de ces écoles (Rousseau) a été étudiée au cours de la première année de rénovation et nous y sommes retournés à la fin de chacune des années suivantes pour faire un rapide bilan avec l'équipe. Nous avons fait notre recueil de données dans la seconde école (Michel-Simon), lors de la deuxième année et dans la dernière (Ella-Maillart) au cours de la troisième année de rénovation.

Pour donner une idée générale de notre approche, nous avons choisi d'introduire dans ce chapitre un résumé des études de cas des trois écoles en rénovation ainsi que de trois autres écoles, présentant des caractéristiques assez contrastées. Ces brèves présentations visent à

² Le GRI est le Groupe de Recherche et d'Innovation, structure d'accompagnement des écoles en rénovation.

³ On ne saurait donc considérer ces trois écoles comme « représentatives » de l'ensemble des écoles en rénovation.

mettre en évidence les lignes de force qui se dégagent de l'étude du fonctionnement des écoles concernées et nous semblent les plus spécifiques de chacune d'entre elles⁴. Par égard pour les enseignants qui y travaillent, nous avons donné un nom fictif à chacun de ces établissements.

Rappelons que notre analyse de fonctionnement se base sur des entretiens approfondis avec la plupart des enseignants de l'école (les autres répondaient à un questionnaire), parmi lesquels figuraient obligatoirement le maître ou la maîtresse principal(e), ainsi que l'inspecteur ou l'inspectrice. Pour les écoles en rénovation, nous avons également rencontré le coordinateur ou la coordinatrice, ainsi que la personne du GRI intervenant dans l'école. Par ailleurs, nous avons effectué quelques observations en classe et dans la salle des maîtres (lors de réunions d'enseignants) et interviewé des groupes d'élèves de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaire.

2.3 Trois écoles en rénovation...

L'école Ella-Maillart en dix points

1. L'école Ella-Maillart est une *grande école* (près de 20 classes et 25 enseignants), abritant une division élémentaire et une division moyenne. Cela pose des *problèmes organisationnels spécifiques* car il faut créer des unités de coopération à « dimension humaine » (gérables) tout en sauvegardant l'unité de l'école.
2. Le public scolaire de l'école Ella-Maillart est *très hétérogène* et reproduit quasiment à l'identique la diversité des origines sociale et nationales des élèves de l'ensemble de l'école primaire genevoise. Les enseignants se trouvent ainsi placés devant *un défi permanent*: il s'agit de proposer des situations d'apprentissage adaptées à des élèves de niveaux et de cultures très différents tout en essayant de faire bénéficier les élèves de la richesse que représente, potentiellement au moins, cette diversité.
3. *Le corps enseignant est lui aussi très hétérogène*. De jeunes enseignantes débutantes côtoient des personnes très expérimentées, les trajectoires professionnelles sont très diversifiées, tant sur le plan de la formation que sur celui de l'expérience dans divers milieux de l'éducation (équipes pédagogiques, etc.). Ainsi coexistent *différentes logiques fortement agissantes (bien que pas toujours explicitées) et qui nécessitent un compromis*: logique communautaire, logique de l'efficacité portée à la fois par des enseignantes aux pratiques « novatrices » et d'autres défendant une conception plus traditionnelle de l'école.
4. *Dès sa création dans les années 80, l'école Ella-Maillart a développé des pratiques visant à l'autonomie et au développement de l'école* (gestion, travail en équipe, projet d'école). Au moment de l'entrée en rénovation, l'équipe a derrière elle plusieurs années de réflexion et de formation communes autour de ces thèmes.

⁴ Un document présentant la monographie détaillée des dix écoles étudiées paraîtra prochainement (printemps 1999). On pourra l'obtenir en s'adressant au secrétariat du SRED.

5. *L'équipe de l'école Ella-Maillart a accompli un important travail d'organisation des collaborations et de structuration interne.* Elle a réussi le pari d'organiser à la fois des unités de coopération qui satisfassent l'ensemble du corps enseignant et des structures de fonctionnement collectif qui préservent l'unité de l'école. Elle a notamment mis en place un dispositif assurant de façon aussi harmonieuse que possible le passage traditionnellement délicat des élèves de 2P en 3P et une meilleure collaboration entre enseignantes des deux divisions. Ainsi se trouve surmontée la rupture que représente le passage entre la division élémentaire et la division moyenne dans beaucoup d'écoles.
6. *La question du rapport entre structures organisationnelles et stratégies d'apprentissage au quotidien reste posée.* Si l'organisation mise en place fonctionne bien et améliore la qualité de la collaboration ainsi que le climat de l'école, plusieurs enseignantes reconnaissent avoir encore de la peine à analyser et mesurer les effets de cette structuration sur les apprentissages des élèves.
7. *La question de l'articulation entre objectifs de socialisation et objectifs d'apprentissage reste également posée,* notamment à travers celle de la construction du sens des apprentissages scolaires pour les enfants. On sent qu'il y a là des enjeux au sein de l'équipe et que différents courants s'affrontent en fonction des logiques évoquées plus haut.
8. *Après le départ de quelques personnes en porte-à-faux avec le reste de l'équipe, la relative bonne entente actuelle repose sur un compromis implicite (et non une unanimité) entre ces différentes logiques.* Il pourrait être éclairant pour l'équipe que celles-ci soient davantage explicitées par les acteurs eux-mêmes.
9. *La question du leadership dans l'école reste également posée.* On perçoit dans l'école des tensions (inconscientes ou du moins pas analysées comme telles) entre une aspiration à l'autogestion d'un côté et le besoin implicite d'une meilleure formalisation du leadership de l'autre.
10. *Les relations avec l'association de parents (APE) sont problématiques.* Les contacts individuels parents/enseignants sont satisfaisants mais tant du côté des enseignants que de celui des parents, on a affaire à des groupes forts qui éprouvent des difficultés à échanger au niveau collectif. Une réflexion a été engagée, des structures mises en place (création momentanée d'une « commission rénovation » au sein de l'APE) mais on n'a pas réussi à trouver pour l'instant de solutions satisfaisantes pour réguler les rapports entre enseignants et parents au niveau des collectifs en présence.

L'école Rousseau en dix points

1. *L'école Rousseau est une petite école* comprenant moins de dix classes appartenant toutes à la division élémentaire. *Le travail en équipe, de même que la gestion des regroupements d'élèves en sont relativement facilités,* parce que moins complexes que dans les grandes écoles abritant la totalité de la filière enfantine/primaire. Pour les mêmes raisons, la coordination de l'action ne pose pas de gros problèmes, ce qui permet la centration du travail d'équipe sur les problèmes d'ordre spécifiquement pédagogique.
2. *Les enseignantes de l'école Rousseau travaillaient en équipe pédagogique depuis une douzaine d'année lorsque la rénovation a commencé.* Leur intérêt se portait alors

davantage sur la dimension « communautaire », dans la mouvance des équipes pédagogiques, que sur une réflexion sur l'autonomie de l'école ou une meilleure gestion des apprentissages.

3. *L'équipe de l'école Rousseau (exclusivement féminine) connaît une grande stabilité depuis plusieurs années.* Malgré quelques départs, le noyau dur de l'équipe se connaît depuis longtemps. *Elle recherche fortement l'accord* (ce qui a peut-être provoqué le départ de personnes en porte-à-faux avec le reste de l'équipe) et tient à choisir collectivement les nouvelles venues qui semblent appartenir à un réseau commun.
4. *Au cours des années de rénovation, l'équipe de l'école Rousseau a connu une forte évolution,* la faisant passer de la logique « communautaire » à une logique « industrielle » (recherche d'efficacité). Autrement dit, comme les enseignantes le disent elles-mêmes, elle ont passé d'une équipe style « grande famille » à une équipe plus « professionnelle », essentiellement centrée sur les tâches à accomplir.
5. *L'école Rousseau s'est engagée dans la rénovation sous l'impulsion d'un groupe moteur* comptant notamment la maîtresse principale, l'actuelle coordinatrice et une enseignante devenue depuis inspectrice. *Après l'entrée en rénovation, les fonctions de leadership se sont réparties différemment ;* elles sont aujourd'hui bien partagées entre la maîtresse principale, la coordinatrice et l'équipe (pour certaines responsabilités assumées plus collectivement). Mais elles sont aussi « exportées » vers l'extérieur : désormais, non seulement l'inspectrice mais aussi la personne du GRI et une formatrice, assument certaines fonctions de leadership dans cette école.
6. *Les personnes ressources et les experts extérieurs* (formateurs notamment) *ont ainsi joué un grand rôle dans l'évolution du projet et du fonctionnement de l'équipe de l'école Rousseau.* La plupart des enseignantes déclarent qu'elles n'auraient pu mener à bien leur projet ni dépasser certaines tensions internes sans ces diverses formes d'accompagnement externe.
7. *L'équipe de l'école Rousseau témoigne d'une grande capacité de réflexion en commun sur des questions pédagogiques,* notamment l'évaluation des élèves, les situations larges et situations problèmes, la recherche de solutions pour répondre au problème des élèves en difficulté, ce qui a abouti à la création de modules d'apprentissages à niveaux pour l'enseignement du français.
8. *L'équipe de l'école Rousseau fait preuve de beaucoup de réalisme et d'un grand pragmatisme.* L'élaboration d'une culture pédagogique commune passe davantage chez ces enseignantes par la construction en commun et la mise en place de pratiques, que par de grands discours idéologiques et théoriques. Cette équipe donne le sentiment d'une assez bonne maîtrise du processus, tout en restant modeste dans l'expression de sa satisfaction.
9. Forte de ce pragmatisme, *l'équipe de l'école Rousseau a très progressivement mis en place une collaboration efficace avec l'école voisine qui accueille ses élèves dès la 3P :* échanges de points de vue, échange de documents concernant des situations d'apprentissage, stages d'enseignantes dans l'école voisine (et inversement). Le suivi des élèves semble actuellement bien assuré et l'articulation 2P/3P s'effectue dans de bonnes conditions.
10. *La question des relations entre collectif des parents et collectif d'enseignantes n'est pas vraiment posée, ou du moins pas formalisée.* Les contacts se font essentiellement

au niveau individuel ou par des échanges ponctuels entre la coordinatrice et le comité de l'APE, à la demande de ce dernier. Par contre, l'association de parents n'est pas fortement associée au projet d'école et ne semble pas le souhaiter.

L'école Michel-Simon en dix points

1. *L'école Michel-Simon est une école de milieu très populaire.* Outre les enfants de l'immigration traditionnelle (Europe latine), l'école accueille de nombreux enfants de culture non latine, dont les parents sont souvent eux-mêmes peu scolarisés. Les familles d'une grande partie des élèves sont « fragiles » : situations précaires (requérants d'asile, chômage, etc.), milieux souvent éclatés. *Cela pose des problèmes spécifiques pour les apprentissages et les relations avec les familles.* Il faut à la fois tenir compte des situations sociales difficiles et de la diversité culturelle du public de l'école.
2. *L'école Michel-Simon est une grande école* abritant une division élémentaire et une division moyenne, seule à être en innovation. *Il y a très peu de contacts entre les deux divisions et pas de collaboration sur le plan pédagogique.* Ainsi le suivi des élèves pose problème, quand on sait à quel point la première phase de la scolarité est cruciale (apprentissage de la lecture) pour les enfants de milieux défavorisés et/ou non francophones, souvent de culture essentiellement orale. *En division moyenne, tous les enseignants ne sont pas en innovation.* Cela exige un travail constant pour maintenir une unité entre les collègues de la division et assurer la coordination de l'action. Cet état de fait peut également se révéler problématique, lorsque les élèves passent d'un « régime » à l'autre (« innovant » ou « traditionnel ») au cours des années.
3. *L'équipe de la division moyenne est relativement composite,* comptant des enseignants qui ont connu des formations et des carrières diverses. Contrairement à d'autres, *les enseignants de Michel-Simon engagés dans la rénovation n'ont pas une longue histoire de collaboration en commun.* Lorsqu'ils entrent en rénovation, leur unité se construit davantage autour des valeurs et des convictions idéologiques de chacun (plusieurs d'entre eux viennent des écoles actives) que sur une longue expérience de travail en commun, ce qui rend sans doute la collaboration plus difficile sur le plan strictement pédagogique.
4. La division moyenne de l'école Michel-Simon est entraînée par *un leader fort et charismatique* en la personne de la maîtresse principale qui assume également la fonction de coordinatrice. *Ce style de leadership a été un facteur déterminant pour la naissance du projet et la survie d'une équipe dans des conditions difficiles.* Mais à l'avenir, la nature des difficultés auxquelles l'école est confrontée pourrait exiger un plus grand partage des tâches d'animation et de leadership.
5. A l'origine du projet d'école, il y a, d'une part, des enseignantes des disciplines spéciales (musique, sport, activités textiles, dessin) très engagées dans la défense de leur statut et désireuses de valoriser l'apport de leurs disciplines respectives et, d'autre part, des enseignants orientés vers la pédagogie active (le groupe-projet). *Le projet a donc été construit à partir des ressources humaines* (compétences des enseignants) qui étaient là, selon une logique de la motivation interne : d'abord faire aimer l'école à des élèves « difficiles ». *Or il semble se heurter à la réalité des élèves.* La question se pose de savoir s'il y a eu, dès le départ, une adéquation forte entre la nature du projet et les caractéristiques spécifiques des élèves de cette école.

6. *L'articulation entre les activités créatrices et les apprentissages de base n'a pas été trouvée d'emblée.* Pendant les deux premières années de rénovation, une bonne partie de l'énergie du groupe-projet a été investie dans l'organisation complexe des activités décroisées (ateliers multi-âges), laissant moins d'espace que souhaité à la réflexion pédagogique. *Il en résulte une sorte de malaise qui semble se traduire par des stratégies de détour*, notamment dans les choix de formation permanente : pendant les deux premières années de rénovation, on a abordé la question des apprentissages de base par le biais de la didactique de l'environnement ou de la métacognition.
7. La dimension pluriculturelle de l'école Michel-Simon a été abordée dans les classes par des activités ponctuelles, animées par la GNT, puis par la production d'un journal. *La question se pose maintenant aux enseignants de savoir si l'on peut vraiment faire de l'interculturel une « discipline » en soi ou en plus.* La pluriculturalité de l'école est un état de fait qui aurait mérité que l'on confère d'emblée à l'interculturel une place centrale dans le projet d'école, dans les débats pédagogiques et dans la formation permanente.
8. *Les enseignants de Michel-Simon doivent quotidiennement contribuer à résoudre des difficultés de nature sociale.* Ils doivent également faire face à des *phénomènes de violence* ; ils ont donc suivi une formation visant à la prévention de la violence et ont élaboré une « Charte d'école » avec les enfants. *Mais le poids du « social » risque parfois de l'emporter sur le « scolaire ».* Or, l'acquisition par les élèves des compétences essentielles et des bases minimales de leur « métier d'élève » reste le moyen le plus sûr de les aider à dépasser l'inadaptation sociale et les difficultés scolaires.
9. *Ce type d'école nécessiterait l'apport plus large de ressources extérieures*, la mise en réseau des instances (SMP, infirmière scolaire, maison de quartier, etc.) qui interviennent auprès des enfants et de leurs familles, de manière à pouvoir se recentrer plus fortement sur les apprentissages scolaires. Autrement dit, déplacer l'effort d'organisation interne (décroisements complexes) à l'extérieur, mise en réseau à un autre niveau (amorcé avec le débat sur la violence), qui crée un maillage socio-éducatif capable d'assurer, le cas échéant, une fonction de suppléance dans l'encadrement éducatif et la gestion de la carrière de l'élève.
10. *Les parents des élèves de l'école Michel-Simon sont peu ou pas organisés en association et difficiles à atteindre dans tous les sens du terme.* Bien que les parents viennent plus nombreux qu'auparavant assister aux séances de bilan de fin d'année, la question reste posée de savoir *comment les familiariser au fonctionnement d'un système scolaire qui leur est étranger et en partie incompréhensible.* Pour les enseignants, la question se pose aussi de *mieux comprendre le sens que certains parents attribuent à la scolarisation de leurs enfants* et du rôle que leurs expérience de vie et leurs compétences leur permettent d'y jouer, y compris dans les relations famille/école.

2.4 ...et trois autres écoles

L'école Calvin en dix points

1. L'école Calvin est une grande école située dans une commune résidentielle de la périphérie genevoise. *Elle accueille un nombre élevé d'enfants d'employés, de cadres moyens et supérieurs avec cependant une forte minorité (un cinquième) d'enfants de milieu ouvrier.*
2. *L'école Calvin abrite une division élémentaire et une division moyenne, dont les orientations pédagogiques et le fonctionnement interne sont très différents, pour ne pas dire opposés. Il y a relativement peu de contacts et d'échanges en profondeur entre les deux divisions, notamment à propos du suivi des élèves.*
3. *La majorité des enseignantes de la division élémentaire sont dans l'école depuis une dizaine d'années. Elles ont pris l'habitude de travailler en étroite collaboration, sans pour autant constituer une équipe pédagogique au sens habituel de ce terme, c'est-à-dire sans mettre au premier plan la dimension communautaire du groupe. Il s'agit plutôt d'une équipe centrée sur la tâche, l'accent étant mis essentiellement sur l'efficacité et les didactiques, ce qui n'empêche pas des relations proches et chaleureuses. Cette orientation s'est concrétisée par un projet autour de l'enseignement du français et une formation commune dans ce domaine (didactique du texte).*
4. L'équipe de la division élémentaire se prend en charge collectivement mais avec *la présence efficace de la maîtresse principale* qui, dans la plus grande discrétion, joue un rôle important dans l'animation de l'équipe. Licenciée en sciences de l'éducation, elle garde des contacts avec la Faculté et stimule son équipe en distribuant des textes dans les casiers de ses collègues, en suscitant des discussions.
5. Dans la division moyenne, près de la moitié des enseignants sont là depuis une vingtaine d'années et l'arrivée des autres par la suite s'est échelonnée dans le temps, d'où *une moins grande homogénéité que dans la division élémentaire*. Au moment de la recherche, c'est une équipe comportant un bon équilibre entre femmes et hommes et dont la moyenne d'âge est légèrement plus élevée que la moyenne cantonale. *Ces enseignants s'estiment très différents les uns des autres et disent aimer travailler de manière plutôt individuelle et relativement traditionnelle.*
6. *Dans la division moyenne, les relations entre collègues sont marquées du sceau de la civilité.* L'accent est mis sur le respect des individualités, la courtoisie dans les relations quotidiennes et l'évitement de tout ce qui pourrait engendrer des conflits, notamment les discussions autour de questions pédagogiques. Il en résulte une certaine distance entre les personnes et de la méfiance à l'égard de relations de trop grande proximité.
7. *Dans la division moyenne, les enseignants sont prêts à s'entraider et à se rendre service mais la collaboration prend surtout la forme d'échanges de documents (épreuves) et de matériel, de demande de conseil pour l'informatique, etc. Il n'y a pas de formation ni de préparation de leçons en commun, chacun s'estimant seul responsable de sa classe.*
8. *Certains enseignants de la division moyenne, minoritaires il est vrai, se sentent un peu isolés et souhaiteraient davantage de collaboration, notamment des préparations et*

des expériences en commun autour des activités d'apprentissage. Leurs aspirations rencontrent peu d'écho auprès de leurs collègues qui les considèrent avec une certaine méfiance.

9. *Le rôle du maître principal de la division moyenne est difficile à cerner.* Il faut dire qu'il est pris entre des tendances contradictoires et il semble éviter d'avoir à trancher le débat. Il donne l'impression d'avoir pour préoccupation essentielle le maintien de l'ordre et de la bonne entente (pas de vagues, ni d'éclats), parfois au détriment de l'application de décisions prises en réunion. On a un peu le sentiment qu'il défend le statu quo ainsi que ses collègues majoritaires.
10. Les parents de cette commune résidentielle, des cadres moyens et supérieurs pour la plupart, sont exigeants et interventionnistes. *Ce sont des parents avec lesquels il faut compter et l'on y fait face de manière différente d'une division à l'autre.* En division élémentaire, on fait volontiers des classe ouvertes et on met l'accent sur les didactiques pour répondre aux attentes pointues des parents. En division moyenne, on essaie de tenir les parents à distance des salles de classe et l'on met l'accent sur les manifestations collectives à l'extérieur (fêtes, apéritif avec l'association de parents) pour développer des relations privilégiées avec eux, moins tendues que par le passé.

L'école des Lauriers en dix points

1. Avec ses dix classes, l'école des Lauriers est de taille encore relativement modeste. Elle abrite les deux divisions de la filière primaire. Elle est située dans une commune rurale à l'origine mais qui, suite à un développement rapide, devient de plus en plus résidentielle (lotissements de villas et petits immeubles). *Les parents des élèves des Lauriers sont ainsi en majorité de milieu aisé* (classe moyenne et surtout cadres supérieurs).
2. L'école a connu elle aussi un développement rapide, un véritable changement d'échelle. *En moins de cinq ans, le nombre d'élèves et de classes a doublé* : de cinq on est ainsi passé à dix classes. Il a fallu faire appel à de nouveaux enseignants. Suite à cette augmentation d'effectif et à des départs, l'équipe actuelle ne comprend plus que deux personnes de l'ancienne période. Les enseignants des Lauriers n'ont donc pas une longue expérience de vie et de travail en commun.
3. Tant du point de vue de l'âge que des formations et trajectoires professionnelles, *le corps enseignant des Lauriers connaît une grande diversité.* Il compte également de fortes personnalités. Le problème qui se pose actuellement à l'école, c'est comment intégrer et actualiser au mieux ces nouvelles potentialités. Pour l'instant, on a en effet l'impression d'avoir davantage affaire à une juxtaposition de ressources qu'à leur mise en synergie. Malgré tout, les derniers arrivés ont une grande latitude pour introduire des nouveautés (comme par exemple les conseils d'élèves), dans la mesure où cela ne fait pas trop de vagues.
4. *Le brusque agrandissement de l'école impose des changements dans l'organisation de sa vie quotidienne.* Ce que l'on pouvait faire à quatre ou à cinq (décision spontanée de faire une sortie d'école le lendemain, concertation rapide dans la cour de récréation, etc.), on ne peut plus le faire à dix ou à douze. Mais cela ne va pas de soi. L'école nous apparaît hésiter entre la préservation d'une certaine « dose » de fonctionnement spontané et informel et l'introduction de davantage de rigueur et de formalisme dans

l'organisation, nécessaires à partir d'une certaine « masse critique ». *Actuellement l'école semble à la recherche d'une certaine cohérence dans son fonctionnement.*

5. Ce flou et cette incertitude imprègnent aussi les interactions du groupe d'adultes. *En s'agrandissant, l'équipe prend conscience de la nécessité d'une gestion plus rigoureuse de ses séances de travail* (prise de parole et de décision, définition d'une position commune à l'égard des parents, etc.). La vie de l'équipe reste cependant peu structurée et si cela est souvent sympathique, cela a parfois des effets démobilisateurs. Comme dans bien d'autres écoles, les enseignants des Lauriers manquent d'outils de travail et de compétences spécifiques pour la mise en œuvre d'un fonctionnement plus collectif.
6. *L'exercice du leadership a également dû être adapté à l'agrandissement de l'école.* Jusqu'à récemment, le maître principal, en place depuis des années, exerçait une autorité « bon enfant » tout en prenant parfois lui-même les décisions qui lui paraissaient s'imposer. Depuis deux ou trois ans, il partage le principalat avec une enseignante de la division élémentaire. Soucieux de sauvegarder l'unité de l'école, ils n'ont pas organisé entre eux la division du travail selon la logique habituelle «à chacun sa division». Le partage des responsabilités se fait plutôt en fonction du type de tâches à assumer pour l'ensemble de l'école. Il est d'ailleurs à noter qu'à l'école des Lauriers, *il n'y a pas de clivage entre les deux divisions au niveau de l'équipe des adultes.*
7. Les deux divisions se distinguent malgré tout au niveau de leur fonctionnement interne. Dans la *division élémentaire*, le groupe d'enseignantes (presque toutes arrivées il y a cinq ou six ans) est plus homogène. Sans pour autant constituer une équipe pédagogique (elles disent aimer aussi le travail individuel), les enseignantes fonctionnent volontiers collectivement à certaines occasions : décroisonnements hebdomadaires, éléments de formation en commun, organisation d'une séance d'information unique à l'intention de tous les parents de la division. Dans la *division moyenne*, il n'y a ni formation en commun, ni fonctionnement vraiment collectif mais des collaborations occasionnelles par affinité. Les survivances du fonctionnement ancien (petite école) sont peut-être plus sensibles dans cette division.
8. *Dans un milieu très villageois, où les liens entre l'école et son environnement sont étroits à plus d'un titre, l'exigence d'indépendance de l'équipe d'enseignants vis-à-vis du pouvoir politique se pose plus qu'ailleurs.* Si l'école a tout intérêt à conserver de bonnes relations avec la Commune qui en a fait son « enfant chéri » (rénovation des bâtiments, financement des photocopies des enseignants, achat d'un minibus pour les sorties), elle doit cependant respecter une certaine distance pour ne pas être prise dans des enjeux électoraux ou des conflits dus à des rivalités locales. Cela nécessite une bonne dose de diplomatie.
9. *Avec des parents d'élèves de milieu très privilégié, les enseignants des Lauriers ont affaire à forte partie.* Les parents se comportent un peu en « consommateurs d'école », souhaitent exercer un certain contrôle sur l'école et font volontiers la leçon aux enseignants ! Ces derniers les ressentent comme « intrusifs » mais n'ont pour l'instant pas la rigueur qui leur permettrait de structurer et de réguler collectivement leurs relations avec les parents, eux-mêmes organisés en association regroupant la majorité des familles d'élèves.
10. *Beaucoup d'élèves de l'école des Lauriers sont, au dire de certains, des enfants « gâtés ».* Volontiers râleurs et revendicateurs, ils ne témoignent pas toujours à l'égard

de leurs enseignants du respect attendu. Au point qu'il a fallu leur imposer l'apprentissage d'une certaine forme de civilité (respect des autres, règles élémentaires de politesse), notamment par le biais des conseils d'école. *Du point de vue scolaire, ils posent des problèmes spécifiques à leurs enseignants.* Disposant de nombreuses ressources dans leur famille, initiés très tôt à une culture proche de la culture scolaire, il est difficile de continuer à les mobiliser autour des apprentissages scolaires, d'entretenir leur intérêt, de leur faire découvrir l'inconnu dans le connu.

L'école du Rhône en dix points

1. L'école du Rhône est une grande école de la ville de Genève qui regroupe près de 20 classes des deux divisions, élémentaire et moyenne. Les enfants *de milieu populaire et d'origine étrangère* (une trentaine de nationalités représentées, parmi lesquelles celles des nouveaux réfugiés - Afrique et Kosovo par exemple) y sont *majoritaires*. Près de 60% des élèves ne parlent pas le français en famille (dont 18% des langues non latines).
2. Les enseignants de la division élémentaire et de la division moyenne y ont connu pendant longtemps une vie parallèle, ils se sont rapprochés le temps d'un principalat de type plus charismatique (certains diraient « autoritaire ») pour retrouver ensuite une coexistence relativement harmonieuse entre des modes de fonctionnement différents : d'un côté, dans la division élémentaire, *le travail en équipe* autour d'une prise en compte forte de l'origine socio-culturelle des élèves dans la gestion des apprentissages et l'organisation de la vie scolaire, de l'autre côté, dans la division moyenne, le choix d'un mode de fonctionnement centré sur *le travail individuel de l'enseignant dans la salle de classe*.
3. Un peu plus de la moitié des enseignants de l'école ont une formation « classique » (maturité, études pédagogiques, enseignement), alors que la carrière des autres est moins linéaire : activités professionnelles hors de l'enseignement, passage par d'autres cantons ou formation à l'étranger. L'équipe est relativement stable : plus de la moitié des enseignants sont arrivés dans l'école avant ou au début des années 80, ce qui a développé chez beaucoup un fort sentiment d'appartenance à l'école et au quartier : plusieurs ont choisi d'enseigner dans un quartier populaire. La moyenne d'âge (45 ans) est proche de la moyenne cantonale (44 ans).
4. L'école a été marquée par des changements liés à l'arrivée ou au départ d'enseignants (et de maîtres principaux) à la personnalité forte. Une première phase de cette histoire (jusqu'en 1982 environ) est analogue à celle de beaucoup de grandes écoles genevoises : une atmosphère « sévère » ou « froide », des maîtres principaux exerçant une autorité distante et faisant régner une discipline d'établissement assez rigide. Une seconde phase correspond à une forme de dégel et au passage à un climat beaucoup plus convivial ainsi qu'à la constitution d'une équipe pédagogique dans la division élémentaire. De 1988 à 1996, l'école est animée par un maître principal soucieux d'animation pédagogique : introduction d'un travail de supervision avec un psychologue dans chacune des deux divisions notamment, travail collectif autour de la violence dans l'école, formation continue commune; organisation de fêtes d'école très axées sur la diversité culturelle des familles.
5. Une partie de cette tradition s'est maintenue après son départ mais, dans la division moyenne, la coopération sur le plan pédagogique semble avoir été imposée plus que

partagée. L'équipe n'a pas vraiment souhaité retrouver un leader fort sur le plan pédagogique.

6. La culture de la majorité des enseignants présents n'en reste pas moins marquée par une convivialité forte (« on sait faire la fête dans cette école ») qui s'exprime aussi bien dans la qualité des relations interpersonnelles que dans l'organisation de fêtes interculturelles à l'intention des parents et des pratiques de décloisonnement entre l'ensemble des classes dans des buts déterminés (la décoration de l'école par exemple renouvelée à intervalles réguliers).
7. A cette convivialité, se trouve associée l'insistance *au plan professionnel* sur « le respect de chacun dans sa particularité » et la reconnaissance du travail des collègues. En d'autres termes, *la responsabilité des apprentissages est individuelle* plus que collective et cette responsabilité individuelle est fortement affirmée par une majorité des enseignants de la division moyenne, ce qui n'exclut ni échanges ni collaboration, mais l'essentiel (c'est-à-dire les apprentissages des élèves) se passe dans la salle de classe de chacun. Seule une petite minorité d'enseignants exprime le souhait d'une collaboration plus forte sur le plan pédagogique.
8. Le fonctionnement de la *division élémentaire* procède d'une tradition différente. Les enseignants de cette division travaillent depuis plus de 16 ans en équipe pédagogique. Il s'est agi ici à la fois d'une équipe conviviale et d'une équipe fortement centrée sur la tâche, c'est-à-dire sur l'élaboration de situations pédagogiques mieux adaptées à la diversité culturelle des élèves : réunion de travail hebdomadaire, coopération étroite entre titulaires du même degré avec suivi des élèves sur deux ans, activités du samedi matin avec décloisonnement et participation des parents, collaboration, sur le temps même de la classe, avec les enseignants d'italien, d'espagnol, de portugais (ces enseignants interviennent en général en dehors du temps de la classe et sont engagés par les consulats des pays respectifs).
9. Pourtant, dans cette division (comme d'ailleurs dans la division moyenne), *le projet de rénovation a été fort mal accueilli* : ces enseignantes ont eu le sentiment qu'il légitimait le courant des équipes pédagogiques, mais sans que soit explicitement reconnu le travail réalisé dans l'école depuis de nombreuses années. Il est vrai que les entretiens que nous avons eus avec les enseignantes nous ont laissé l'image de professionnelles très pragmatiques et très informées sur le plan didactique, mais peu portées sur le discours idéologico-pédagogique (ce qui sans doute explique que des liens étroits aient été maintenus avec la division moyenne). Il est possible aussi que les dispositifs de différenciation *externe*, privilégiés par la rénovation (cycles, classes multi-âges, etc.) aient été perçus comme mal adaptés à des enfants de milieu très populaire (ce que confirment certains résultats de recherche).
10. L'équipe de la division élémentaire fonctionnant de façon coopérative, sans leadership pédagogique formel reconnu et sans règles *explicitement* définies, le choix d'une nouvelle maîtresse principale (l'ancienne partant à la retraite) nous a paru réveiller des conflits latents dont la présence d'un leader en position de médiation (ce qui ne semble pas avoir été le cas au moment de notre analyse) aurait peut-être permis ou permettrait l'explicitation.

2.5 Quelques éléments de réflexion

Nous ne sommes pas encore en mesure de dégager toutes les lignes de force qui nous paraissent traverser les analyses de cas que nous avons réalisées. Le rapport dont fera l'objet notre étude exploratoire de dix écoles primaires présentera une synthèse mieux fondée de nos observations et des principales conclusions qui s'en dégagent. Il nous paraît cependant utile d'attirer l'attention sur quelques points plus directement en rapport avec la rénovation.

Un double système de valeurs⁵

Il nous semble d'abord que s'affirment, dans la plupart des écoles que nous avons analysées, deux systèmes de valeurs ou de croyances fortes dont l'articulation, soit n'est pas faite, soit reste fragile, ou encore se trouve relativement bien assurée. Nous présenterons brièvement ces systèmes de valeurs et les problèmes que pose leur articulation.

- D'un côté, l'insistance porte sur l'importance de l'accord entre les enseignants de l'école, c'est-à-dire sur l'instauration d'un *climat convivial*, dans lequel ils puissent trouver une forme de sécurité, de confiance, avant d'affronter le travail dans la salle de classe; celle-ci semble être perçue comme le lieu d'un engagement professionnel individuel sans lien direct avec le groupe des collègues. Pour faire face aux difficultés quotidiennes du métier, il semble nécessaire cependant de disposer d'un lieu de repli, une sorte de « sas » ou d'espace intermédiaire entre la vie privée et l'activité professionnelle, où chacun se sente accueilli, estimé, respecté, reconnu dans sa qualité de professionnel, sans jugement de valeur. C'est là que paraissent se rejoindre, dans bien des cas, certaines des préoccupations ou des épreuves de la vie privée *et* les soucis ou les satisfactions du travail en classe.
- D'un autre côté, l'accent est mis sur les *compétences professionnelles* de chacun; ces compétences sont considérées non seulement comme des compétences d'ordre technique mais *d'abord* comme des compétences liées à la *personne, dans sa relation avec les élèves*. Ce qui est donc considéré comme déterminant dans l'efficacité de l'action pédagogique, c'est ce qui se passe dans la salle de classe, dans la mise en place de situations d'apprentissage et dans la dynamique que l'enseignant parvient à créer pour engager ses élèves dans l'acte d'apprendre.

Y a-t-il un lien entre la qualité des relations entre collègues et les apprentissages des élèves dans la salle de classe ? Cette question n'est pas posée, si ce n'est indirectement. Ainsi peut-on penser que si la supervision apparaît si importante aux enseignants qui l'ont expérimentée, c'est sans doute qu'elle *rassemble et rapproche* les participants à un niveau qui touche aussi la personne, notamment dans sa *relation avec les élèves*. Mais d'une façon générale, aucun enseignant n'affirme explicitement que lorsque les liens entre collègues sont forts, les apprentissages sont mieux assurés, parce que, par exemple, l'enseignant se sentirait plus en sécurité, plus sûr de lui-même, « mieux dans sa peau ».

⁵ L'expression « système de valeurs » n'est sans doute pas exacte ; il s'agirait plutôt d'un double « régime », le régime de « l'amour » qui prévaudrait dans le groupe convivial, et le régime de « la justice » qui prévaudrait dans l'activité professionnelle proprement dite, « régime » étant entendu au sens que Luc Boltanski donne à ce terme dans *L'amour et la justice comme compétences*. Là encore, nous renvoyons à notre cahier de synthèse.

L'introduction du travail en équipe

Depuis les années 70, les équipes pédagogiques ont établi un pont entre qualité des relations entre collègues et apprentissages des élèves en introduisant l'idée que la « collaboration » ou la « coopération » entre collègues⁶ dans *l'organisation* et la gestion du travail pédagogique pouvait ou devait avoir un effet direct sur la qualité de l'enseignement.

Cette position, reprise par le document d'orientation de la rénovation, demande d'être analysée en raison de son ancrage dans le double système de valeurs que nous avons mis en évidence :

- 1) La collaboration peut paradoxalement mettre en cause l'accord dans l'équipe d'enseignants, en introduisant des échanges sur les pratiques pédagogiques dont on sait qu'ils sont susceptibles de faire apparaître des divergences fortes. Ce risque est d'autant plus grand qu'il n'existe que rarement dans les écoles des dispositifs permettant une régulation des conflits éventuels. Le maître principal n'a généralement ni la formation, ni le statut institutionnel qui lui permettraient d'intervenir dans ce sens. Dans bien des cas d'ailleurs, notamment au début d'un travail d'équipe, l'intervention d'une personne extérieure est nécessaire pour assurer cette régulation ; l'accord n'est d'ailleurs que provisoire et peut tourner au conflit.

Ce risque est d'autant plus grand que les enseignants savent aussi qu'ils ne partagent pas tous la même échelle de valeurs quand il s'agit de l'interprétation des finalités de l'enseignement et de leur mise en œuvre dans la salle de classe: les uns mettent l'accent sur l'épanouissement de l'enfant, son plaisir d'apprendre et d'être à l'école, et plus généralement sur des objectifs d'ordre socio-affectif en tant que pré-requis aux apprentissages d'ordre cognitif ; d'autres mettent l'accent sur l'efficacité des apprentissages d'ordre cognitif : pour eux, la qualité du climat de classe n'est pas un pré-requis au travail scolaire, elle « va avec », l'efficacité de ces apprentissages étant liée par ailleurs à une formation approfondie dans le domaine des didactiques ; d'autres enfin restent fidèles à une conception plus traditionnelle: l'école doit viser des objectifs de haut niveau tout en assurant à tous les élèves un traitement égal ; c'est le « don » et « l'effort » (le « mérite ») qui font la différence entre élèves⁷. La définition que chaque enseignant donne de l'échec scolaire et de ses causes (et par suite les stratégies privilégiées dans la lutte contre l'échec) semble étroitement dépendante de ces « logiques »⁸.

Ces différences apparaissent dans toutes les écoles, et donc aussi dans les écoles en rénovation, à l'occasion notamment de débats sur les dispositifs de différenciation ou sur l'articulation entre division élémentaire et division moyenne (voir l'école Michel-Simon). Leur dépassement donne lieu à des compromis plus ou moins explicites, permettant de nouveaux accords.

⁶ Nous ne voulons pas dire par là que dans les écoles insistant sur la qualité des relations entre collègues *et* l'autonomie de l'enseignant dans sa classe, la collaboration soit absente, mais elle est généralement plus ponctuelle ou plus localisée, moins organisée et moins « revendiquée » que dans les équipes pédagogiques.

⁷ Nous reviendrons plus longuement sur ces logiques dans notre cahier de synthèse.

⁸ Cette hypothèse est développée dans une étude réalisée par Aline Sommer, stagiaire au SRED (document de travail à paraître).

Dans de nombreuses écoles, est donc restée sans réponse la question de l'accord dans une équipe de pairs : quelle est la signification du travail en équipe ? Partage des mêmes conceptions pédagogiques, du même système de valeurs, ou bien prise en compte des différences pour une meilleure cohérence de l'enseignement ?

- 2) La collaboration soulève la question de l'efficacité du travail en équipe et notamment du temps qu'il demande. Rien ne prouve qu'elle améliore vraiment les compétences personnelles. A cet égard, il convient d'examiner dans quelle mesure l'efficacité des décloisonnements, du travail par groupes de besoins ou d'une organisation de type modulaire tient aux compétences de l'équipe ou à celles de chacun des enseignants chargés de l'animation des groupes et sous-groupes d'élèves. En d'autres termes, dans une même équipe, les différences de compétences demeurent et le travail en groupe n'a en ce domaine qu'un impact limité. Cela est d'autant plus vrai si l'équipe, comme c'est souvent le cas, n'a qu'une expérience limitée du travail de groupe, ou ne dispose pas parmi ses membres des ressources indispensables pour l'animation d'un tel travail.

Un travail de « traduction »

L'ensemble des informations que nous avons recueillies nous conduit à penser que le document d'orientation de la rénovation a été bien accueilli dans l'ancien réseau des équipes pédagogiques, en relation souvent étroite avec des enseignants ou chercheurs de la FAPSE. Ce réseau comptant des leaders pédagogiques forts et des relais dans la société pédagogique genevoise (SPG) a retrouvé dans le texte d'orientation de la rénovation *un langage qu'il pouvait entendre* et la promesse d'un renouvellement ou d'un nouveau souffle. Un travail de *traduction*⁹ du discours des sciences de l'éducation en matière de différenciation, d'évaluation, de gestion des équipes s'était opéré. Ce travail de traduction doit être généralisé à l'intention de tous les enseignants, notamment de ceux qui mettent l'accent sur les compétences personnelles et sur l'importance de l'accord dans l'équipe. Le texte d'orientation leur paraît mettre en péril ce qu'ils considèrent comme des valeurs fondamentales. Beaucoup, parmi eux, n'y ont pas trouvé de réponse à leurs questions (sur les conditions de l'efficacité du travail en équipe ou des dispositifs de différenciation externe, sur les modalités de l'accord, etc.). Cela explique inquiétudes et interrogations, résistances et méfiances. Il nous paraît indispensable d'analyser plus en profondeur ces réactions, pour mettre en évidence les facteurs sine qua non de la réussite de la rénovation.

En d'autres termes, les enseignants sont divers et cette diversité ne nous paraît pas tenir à des divergences d'ordre « technique », elle est liée à la réalité d'une société qui n'est plus « unifiée », comme le mettent fortement en lumière les travaux de L. Boltanski et L. Thévenot, repris pour ce qui concerne l'école par J.-L. Derouet. Tout se passe comme si le texte d'orientation de la rénovation¹⁰ n'avait pris en compte que de l'un des pôles de cette diversité.

⁹ Nous nous référons ici aux travaux de M. Callon sur la diffusion des innovations. Il faudrait aussi insister sur un autre concept mis en valeur par cet auteur : le concept d'« enrôlement », c'est-à-dire le processus de mobilisation autour d'un même objectif de différents groupes d'acteurs, de telle sorte que chacun de ceux-ci trouve son intérêt propre dans l'innovation proposée.

¹⁰ Nous ne parlons pas ici du « fond », mais beaucoup plus de la forme (la « traduction »); nous pensons aussi aux réseaux de diffusion de la rénovation (l'« enrôlement »).

Dispositif de différenciation et accompagnement scientifique fort

Dans l'état actuel de nos connaissances, les dispositifs de différenciation externe¹¹, auxquels le projet de rénovation accorde une grande place, ont un *rapport fragile avec l'efficacité des apprentissages*. Tout ce qui concerne la dynamique du groupe-classe et la construction d'un groupe « mobilisateur » et dynamique, la relation entre le maître et les élèves, le contrat didactique, les difficultés de la différenciation interne, les démarches didactiques, notamment en français et en mathématique, a fait l'objet de nombreux travaux. Il n'en est pas de même pour l'organisation en cycle, pour la constitution de groupes multi-âges ou de groupes de besoin, ou encore pour l'organisation de type modulaire. A ce sujet, nos observations nous conduisent à faire les deux remarques suivantes :

- Lorsqu'on observe la genèse et la mise en place de tels dispositifs dans les écoles en rénovation (voir en particulier l'école Rousseau et l'école Ella-Maillart), on constate qu'ils sont d'abord le résultat de multiples essais et erreurs, qui prennent parfois des années, jusqu'à ce qu'ils soient satisfaisants en termes de gestion quotidienne. Leur mise au point et les problèmes d'ordre organisationnel qu'ils posent peuvent mobiliser fortement les enseignants au détriment de la réflexion proprement pédagogique (voir les difficultés rencontrées par l'école Michel-Simon) et entraîner aussi une perte de temps pour les élèves¹². La mise en place de dispositifs modulaires exige une formation longue et patiente, et leur mise en œuvre se fait avec la plus grande prudence (voir l'école Rousseau). La modestie et la prudence des enseignants en ce domaine est évidemment un signe très encourageant et l'indice du sérieux du travail fait dans les écoles en rénovation que nous avons pu observer.
- Par ailleurs, même lorsqu'on a affaire à des dispositifs relativement rodés sur le plan organisationnel, le problème de l'efficacité des apprentissages reste posé : à quelles conditions ces dispositifs favorisent-ils les apprentissages et les apprentissages de quels élèves ? Sont-ils en particulier plus efficaces que la classe traditionnelle pour les élèves en difficultés ? Le sont-ils vraiment et de la même façon pour les élèves de milieu populaire¹³ ? Un suivi scientifique rigoureux nous paraît donc indispensable et il nous semble qu'à l'heure actuelle, on ne peut préjuger des conclusions qui pourront en être tirées quant à l'efficacité de ces différents dispositifs pour les apprentissages des élèves.

¹¹ Nous entendons par là les dispositifs qui impliquent le dépassement des frontières de la classe traditionnelle : découloignement, dispositifs modulaires, groupes de besoins, classes multi-âges, etc.

¹² Toutes les enquêtes internationales mettent en évidence le fait que le « temps d'exposition à l'apprentissage » est l'un des facteurs déterminants de l'efficacité de l'enseignement.

¹³ Voir Pierre Merle (1998).

En conclusion

- Les écoles analysées sont diverses par le mode de gestion du leadership, par les modes d'organisation et de collaboration, par la culture partagée.
- De ce fait, elles sont inégalement préparées à la réception des orientations fondamentales de la rénovation ; alors que pour certaines, la rénovation s'inscrit dans une continuité et répond à des questions fortement présentes dans l'école, pour d'autres, elle se heurte à une culture qui valorise des dimensions du métier d'enseignant que la rénovation leur paraît passer sous silence.
- Cette situation nous semble imposer un travail d'élaboration, de présentation et de « traduction » de ces orientations, qui permette à chaque enseignant de comprendre, pour le moins, dans quelle mesure elles constituent une réponse à des problèmes communs à toutes les écoles primaires.

3. Acquis et compétences des élèves

Une des contributions du SRED à l'évaluation du processus de rénovation de l'école primaire genevoise a été l'analyse des acquis et des compétences des élèves, effectuée en s'appuyant sur deux sources d'information : la recherche OPEC (observation des performances et estimation des compétences) et l'analyse des résultats aux épreuves cantonales de 6^{ème} de 1997. Les résultats observés ont été mis en relation avec les données obtenues par l'intermédiaire du questionnaire sur les modes d'organisation et les pratiques des enseignants de juin 1998.

Le traitement de l'information a été abordé de deux points de vue :

- le repérage des similitudes et des différences entre les écoles en rénovation et celles qui ne le sont pas en tenant compte des caractéristiques de ces deux groupes ;
- l'analyse des variations entre quelques écoles en rénovation et quelques-unes qui ne le sont pas, les différences étant observées à la lumière des caractéristiques des écoles. Nous espérons ainsi dégager quelques profils d'écoles et relever quelques indices permettant de décrire le travail réalisé dans les écoles, les difficultés rencontrées et les champs à explorer.

Les observations prises en compte ont été réalisées à deux moments différents :

- en automne 1995 en ce qui concerne les élèves entrant en 1P, ce qui a permis de dresser un état de la situation dans l'école primaire genevoise au moment du démarrage de la rénovation ;
- en automne 1997, deux ans après le début de la rénovation, lorsque les *mêmes* élèves entraient en 3P, ce qui a permis de recueillir quelques indications sur les premiers résultats des chantiers en cours et d'apprécier de ce fait l'importance accordée aux différents thèmes de travail abordés dans les écoles genevoises.

3.1 Rappel du cadre d'OPEC

L'école primaire a pour but de fournir une formation de base aux élèves qui lui sont confiés. Ces dernières années, de vastes réformes de l'enseignement des disciplines scolaires ont été conduites (mathématique et français par exemple). Actuellement les rénovations entreprises, sans nier l'apport des réformes des différentes disciplines, tentent d'aller plus loin et essaient de mettre l'accent sur une conception plus globale de l'enseignement. C'est dans ce contexte que le SRED a entrepris en automne 1995 une étude visant à effectuer des mesures répétées à large échelle, donnant une image des acquis des élèves de l'école genevoise.

Le travail entrepris cherche à *observer* les performances et à *estimer* les compétences des élèves. Ceci devrait permettre de fournir des informations utiles qui contribueront à l'adaptation et à l'ajustement des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Les analyses nécessaires à cette fin devraient également fournir des indications utiles pour l'élaboration d'outils didactiques.

L'individualisation des parcours nécessite une approche plus différenciée de l'enseignement. Ainsi, il sera – plus que jamais – nécessaire aux enseignants et aux autres acteurs du système scolaire de pouvoir situer les élèves en fonction de leurs compétences à plusieurs moments de leur scolarité. Observer et repérer les compétences des élèves lors de la résolution de situations-problèmes est une tâche complexe mais essentielle pour apprécier et différencier les démarches d'apprentissage. Cette observation devrait aider l'enseignant à planifier et à gérer la complexité des situations en fonction de la particularité de chaque élève.

Pour atteindre ces objectifs, un dispositif reposant pour l'essentiel sur les points suivants a été mis en place :

- la construction d'instruments d'évaluation organisés à la fois autour de contenus disciplinaires fondamentaux (essentiellement français et logico-mathématique) et de compétences plus larges (résolution de problèmes, traitement de l'information) ;
- le recueil d'informations à trois moments de la scolarité primaire: début de la scolarité obligatoire (1P), début de la division moyenne (3P) et début de la dernière année de la scolarité primaire (6P) ;
- l'observation d'un échantillon représentatif d'écoles du canton ainsi que la prise en compte des écoles en rénovation du degré concerné ;
- l'approche longitudinale du problème: les élèves observés à leur entrée dans la scolarité obligatoire en automne 1995 ont été interrogés à nouveau en automne 1997 à leur entrée en 3P et le seront à nouveau à leur entrée en 6P en l'an 2000 ;
- l'analyse des relations entre les acquis disciplinaires et les compétences plus larges, permettant de dégager des profils d'élèves.

Les prises de données ont été réalisées auprès d'un échantillon de plus de vingt écoles. L'ensemble des écoles du canton ont été réparties en trois groupes : ville de Genève, communes suburbaines, autres communes. Dans chaque groupe on a tiré au sort un certain nombre d'écoles en fonction du poids démographique de chaque groupe. Dans chacune des écoles choisies, tous les élèves du degré concerné ont été interrogés si bien que plus de 800 élèves ont été soumis aux différentes épreuves. De plus, tous les élèves des écoles en rénovation ayant le degré concerné ont également été interrogés.

Après la passation, une première analyse des résultats est réalisée et communiquée aux enseignants concernés. Cette information donne des indications sur la nature des tâches proposées aux élèves. Pour chaque épreuve, les élèves sont répartis en trois niveaux. Ces niveaux sont construits à partir de l'analyse des démarches des élèves et en fonction des caractéristiques de chaque activité. Quelques indications sont données, issues d'une première analyse des productions d'élèves. Ces données reflètent les réalisations de l'échantillon représentatif. Chaque enseignant reçoit les résultats individuels pour chaque élève et chaque épreuve, ce qui lui permet de se faire une idée de la position de ses élèves et de sa classe en tant que groupe particulier.

3.2 Etat initial en 1995

Les acquis des élèves à l'entrée dans la scolarité obligatoire

Rappelons tout d'abord quelques résultats généraux, tirés de l'observation réalisée auprès des élèves de début de 1P en automne 1995. On constate que la répartition des résultats selon les épreuves peut être très diverse. Il faut signaler que les épreuves essaient de donner une image relativement large des compétences des élèves. Cependant, elles sont encore des « prototypes » et c'est sur la base d'une analyse plus détaillée qu'on pourra affiner et améliorer ces instruments. On peut cependant faire état des résultats suivants :

- à l'entrée de la scolarité obligatoire, plus de 65% des élèves sont capables de désigner oralement les nombres au-delà de 20, plus de 20% peuvent les lire et les écrire au-delà de 10 ;
- près de 20% des élèves sont déjà quasiment lecteurs, alors que l'apprentissage proprement dit de la lecture n'est censé débiter qu'à ce moment.

Ainsi, on observe que tout élève entrant dans la scolarité obligatoire possède déjà de nombreuses connaissances. Deux éléments d'explication, complémentaires et en interaction, peuvent être avancés: d'une part, la très grande majorité des élèves sont scolarisés depuis deux ans déjà (école enfantine). On peut dès lors supposer que même si l'objectif n'est généralement pas d'assurer des apprentissages scolaires systématiques au cours de ces deux années, des activités de préparation à ces apprentissages sont entreprises à certains moments et/ou dans certaines classes. D'autre part, l'école n'est pas le seul lieu où se font les apprentissages, d'autres lieux y contribuent, le milieu familial notamment.

En quoi les écoles en rénovation se distinguent-elles de l'ensemble des écoles genevoises ?

L'objectif de la recherche OPEC n'est pas d'évaluer spécifiquement la rénovation de l'école primaire genevoise. Cependant la prise de données réalisée sur un large échantillon d'élèves et d'écoles devrait permettre d'observer un certain nombre de différences et de similitudes entre les élèves des écoles en rénovation et les élèves de celles qui ne le sont pas.

Rappelons que les élèves ont été soumis individuellement à 15 épreuves¹ s'organisant principalement autour du raisonnement logico-mathématique et des activités langagières.

¹ Pour plus d'information voir information donnée aux enseignants « Observation des performances et estimation des compétences au début de la première primaire » mars 1996

Pour chaque élève, la passation des épreuves dure environ une heure et demie ; ce temps est réparti sur plusieurs séances. Les 15 épreuves ont été regroupées en six domaines (annexe 1) :

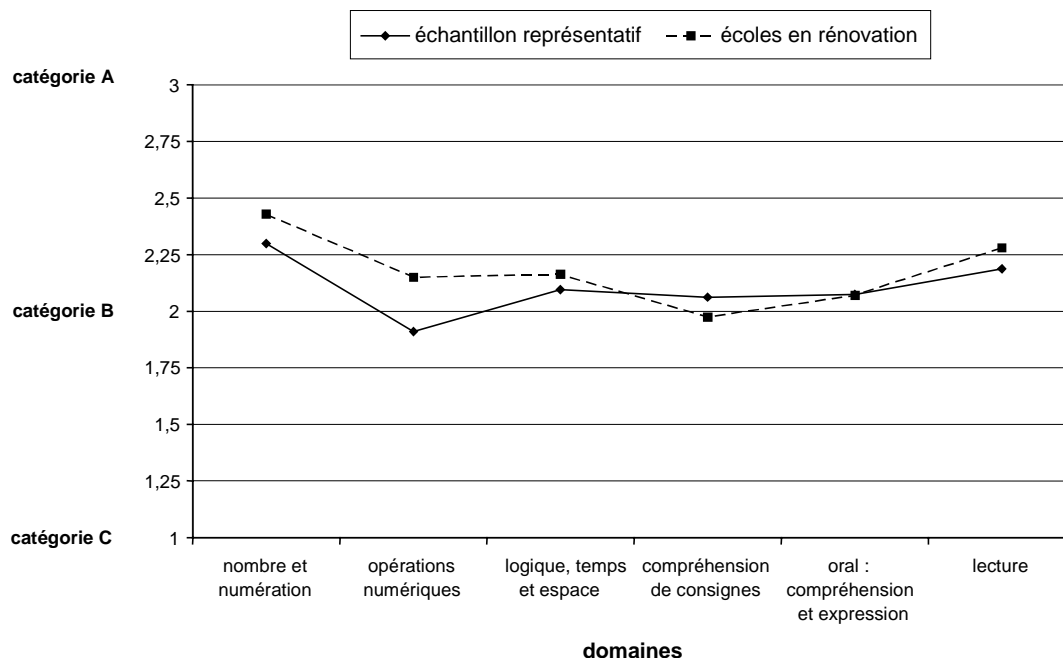
- Nombre et numération
- Opérations arithmétiques
- Logique, espace et temps (infralogique)
- Compréhension des consignes
- Oral
- Approche de la lecture

Les réponses des élèves ont été réparties en trois catégories :

- A (= valeur 3 sur le graphique) : les élèves maîtrisent totalement ou en grande partie les tâches demandées;
- B (= valeur 2 sur le graphique) : les élèves se situent à un niveau intermédiaire : ils réalisent une partie des tâches sans parvenir à la maîtrise attendue;
- C (= valeur 1 sur le graphique) : les élèves amorcent seulement l'activité, donnent des réponses largement inadéquates ou n'abordent pas l'activité proposée.

Les graphiques suivants présentent les résultats moyens selon les trois catégories de réponses observées pour les différents domaines testés. Ainsi, les résultats peuvent varier entre 1 (valeur de la catégorie C) et 3 (valeur de la catégorie A). La probabilité que la *moyenne* soit égale à une de ces valeurs 1 ou 3 est très faible car cela impliquerait que l'ensemble du groupe considéré, école ou ensemble de l'échantillon, soit dans la même catégorie. La moyenne serait alors égale à la valeur de la catégorie.

Graphique 3.1 : **Résultats moyens dans les six domaines testés pour l'ensemble des écoles de l'échantillon représentatif et l'ensemble des écoles en rénovation, 1P (1995)**



Les écoles en rénovation ont dans l'ensemble des résultats légèrement plus élevés que les écoles qui ne le sont pas. Quatre différences sont statistiquement significatives : elles concernent les domaines du nombre et de la numération, les opérations arithmétiques, la compréhension de consignes et l'approche de la lecture. Les écarts les plus grands portent sur les opérations numériques. Ces différences sont toutes en faveur des écoles qui entrent alors en rénovation, sauf en ce qui concerne la compréhension de consignes. On peut se demander si la moins bonne réussite à cette épreuve tient au type d'activités pratiquées dans les écoles en rénovation, la compréhension de consignes pouvant être une activité moins familière aux enfants de ces écoles. Ces différences statistiques sont de toute façon à traiter avec prudence, il faut les considérer comme des façons d'interroger les données et une manière de poser des questions plutôt que de donner des réponses définitives.

Les différences observées peuvent avoir de multiples causes. Il a été cependant vérifié que les deux échantillons sont comparables du point de vue de leur composition sociale et de la première langue parlée. Les écoles en rénovation comptent un peu plus d'élèves non-francophones et d'élèves dont les parents sont ouvriers ou employés. Ces différences ne sont cependant pas statistiquement significatives. On constate ainsi que sur l'ensemble des écoles en rénovation, on n'observe pas de différence par rapport à l'échantillon représentatif pour la compréhension et l'expression orale, même si ces écoles comptent plus d'élèves non-francophones ; par ailleurs, les résultats en lecture sont même meilleurs.

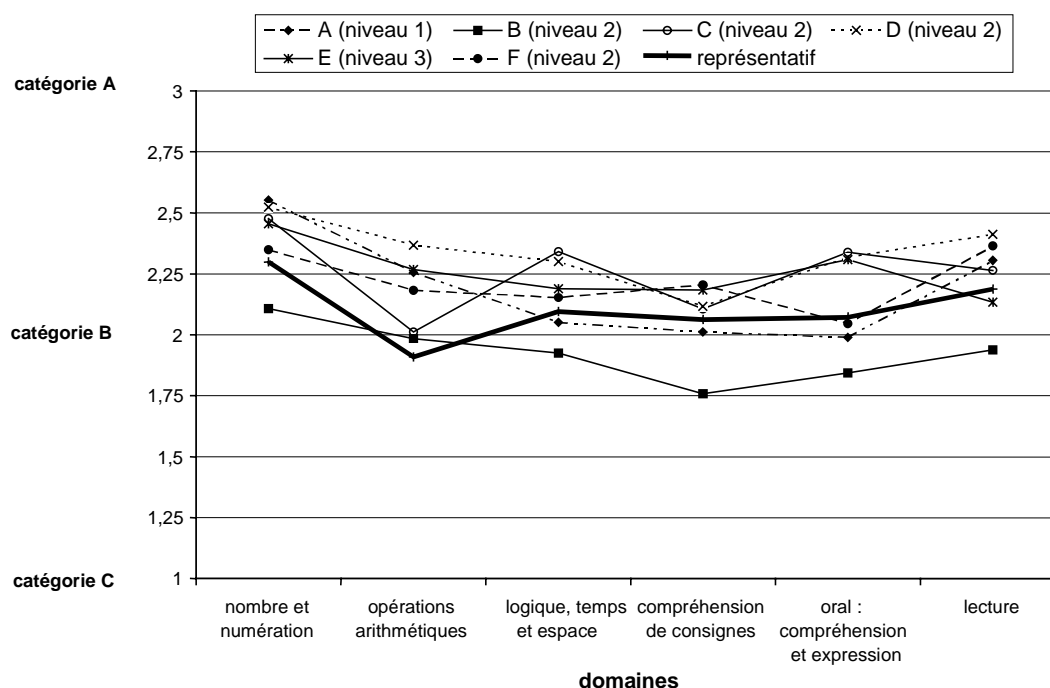
Comparaison des résultats de quelques écoles

A partir de ces premières constatations globales, il est apparu intéressant d'affiner l'analyse en illustrant les variations observées entre *quelques écoles* choisies dans chacun des deux groupes (écoles en rénovation et écoles qui ne le sont pas). Ces écoles ont été choisies en tenant compte de leurs caractéristiques sociales et culturelles : proportion d'élèves provenant des familles d'ouvriers ou d'employés et part d'élèves non-francophones. Nous n'avons pas retenu les écoles comptant un nombre trop faible d'élèves soumis aux épreuves.

Le graphique 3.2 présente les résultats de quelques écoles en rénovation (résultats moyens en fonction des trois catégories A=3, B=2, C=1). Chaque école est désignée par une lettre et un chiffre. Le chiffre renvoie à une classification en quatre niveaux des écoles du canton selon leur composition sociale, de 1 (pourcentage élevé d'ouvriers et employés) à 4 (pourcentage élevé de cadres supérieurs et dirigeants).

Résultats de quelques écoles en rénovation

Graphique 3.2 : Résultats moyens de quelques écoles en rénovation, 1P (1995)



On observe une certaine variation des résultats pour les écoles choisies. La composition sociale ne suffit toutefois apparemment pas à expliquer cette variation, puisque deux écoles de même composition sociale, B et C, se situent pour la plupart des épreuves, l'une, nettement au-dessus des résultats de l'échantillon représentatif, l'autre, nettement au-dessous. L'école à la composition sociale la plus « défavorisée » se trouve par ailleurs au-dessus ou proche de la moyenne. On peut donc faire l'hypothèse que cette variation pourrait être due, en partie, à la dynamique de l'école et de ses acteurs, élèves et enseignants.

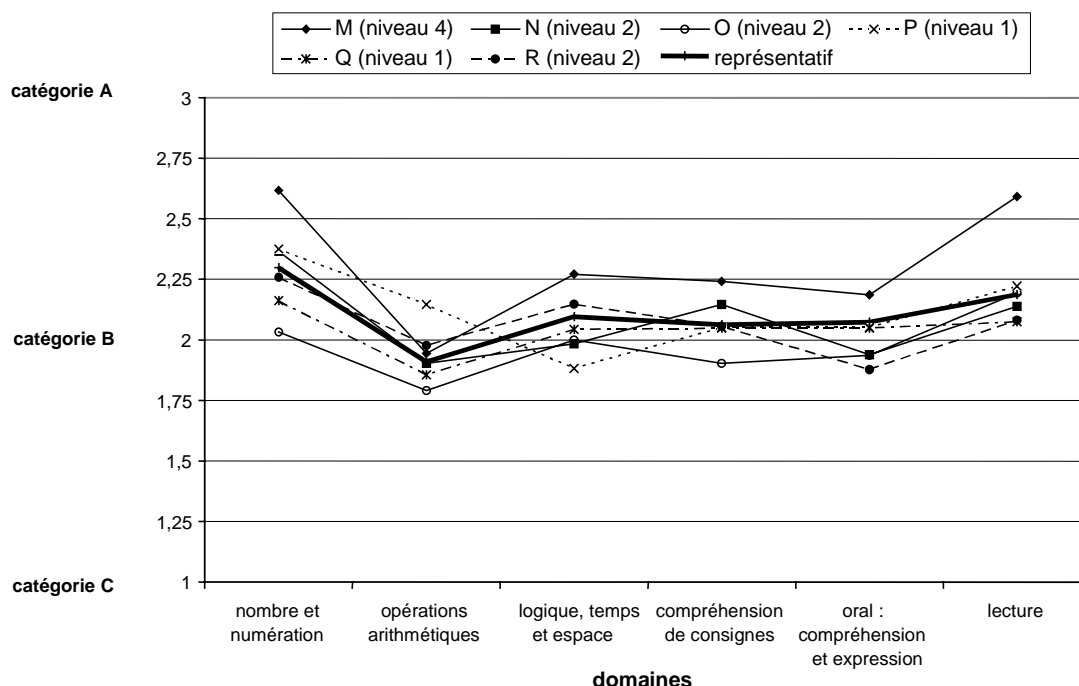
Comme pour l'ensemble des écoles en rénovation, la différence la plus grande en faveur de ces écoles, par rapport à l'échantillon représentatif, concerne les opérations numériques. Même l'école qui présente les résultats les moins élevés se situe au-dessus de la moyenne. On observe par contre plus de variations pour les épreuves langagières et la logique. Les résultats varient le plus pour les épreuves de compréhension et expression orales, trois écoles se situant nettement au-dessus, une nettement au-dessous et les deux autres étant proches de la moyenne.

Certaines écoles présentent un profil relativement homogène (D, E, F) ; pour d'autres, on constate une certaine disparité des résultats (C).

Résultats de quelques écoles de l'échantillon représentatif

Le graphique ci-dessous présente les résultats moyens dans les six domaines de quelques écoles qui ne sont pas en rénovation.

Graphique 3.3 : Résultats moyens de quelques écoles de l'échantillon représentatif, 1P (1995)



Pour ce graphique, on peut faire les mêmes remarques que pour le graphique précédent (écoles en rénovation). On notera cependant qu'une école de niveau 4 (forte représentation des enfants de cadres supérieurs et dirigeants) se place nettement au-dessus des autres. On remarquera également qu'une des deux écoles de niveau 1 se situe très près de la moyenne.

Se différenciant en cela des écoles en rénovation, les écoles de cet échantillon sont toutes proches de la moyenne pour les opérations numériques, sauf une (P), qui est pourtant une école de niveau 1 (forte représentation des enfants d'ouvriers et employés). Là aussi, les résultats pour la logique et l'oral présentent plus de variations, mais les résultats sont en général plus proches de la moyenne que pour les écoles en rénovation.

En résumé, à l'entrée dans la scolarité obligatoire, en 1995, au moment du démarrage de la rénovation, on note que :

- les élèves des écoles en rénovation ont au départ, en moyenne, des résultats meilleurs du point de vue des connaissances ;
- les élèves de familles d'ouvriers et d'employés et les élèves non francophones sont un peu plus nombreux dans les écoles en rénovation, cependant les échantillons restent comparables ;
- la variation entre les écoles ne semble pas provenir uniquement de leur composition selon les catégories socioprofessionnelles; d'autres facteurs interviennent.

3.3 Deux ans après : le début de la 3P

Le dispositif de la recherche OPEC prévoit l'observation des acquis et des compétences des élèves en début de 3P, ce qui correspond à la fin de la deuxième année d'exploration de la rénovation. La mesure réalisée en automne 1997 a été conçue dans le prolongement de celle faite en 1P, afin d'exploiter au mieux la dimension longitudinale de la recherche. L'habillage et la présentation des épreuves relèvent essentiellement des deux grands domaines explorés en 1P : logico-mathématique et langue.

Acquis des élèves à l'entrée en 3P

Les épreuves ont été construites pour rendre compte des acquis et des compétences des élèves dans diverses situations. Cette mesure n'est pas exhaustive. Elle ne permet pas de rendre compte de toute la spécificité des modes de travail et des styles d'interactions de chaque maître. Les épreuves cherchent à estimer le degré d'élaboration de certaines connaissances ainsi que la nature des obstacles à l'apprentissage.

Les tâches exigeant le recours à la lecture de tableau pour répondre aux questions posées sont bien réussies par près de la moitié des élèves interrogés. Par contre, les questions de résolution de problèmes numériques ne sont pas abordées ou peu abordées par près de 40% des élèves. Le problème de logique proposé a été résolu par près de 60% des élèves. En ce qui concerne la langue, on notera que pour l'épreuve de compréhension de l'oral, 60% des élèves répondent de façon satisfaisante aux questions faisant appel au repérage. Plus de 35% des élèves réussissent bien l'épreuve de compréhension de texte, bien qu'elle porte sur un texte à caractère explicatif relativement difficile.

On notera que le mode d'interrogation des élèves – épreuves papier-crayon, relativement longues – n'est pas familier aux élèves de cet âge. De plus, ces épreuves nécessitent de la part de l'élève la compréhension de consignes écrites. On observe cependant que les élèves font déjà preuve de connaissances importantes dans plusieurs domaines.

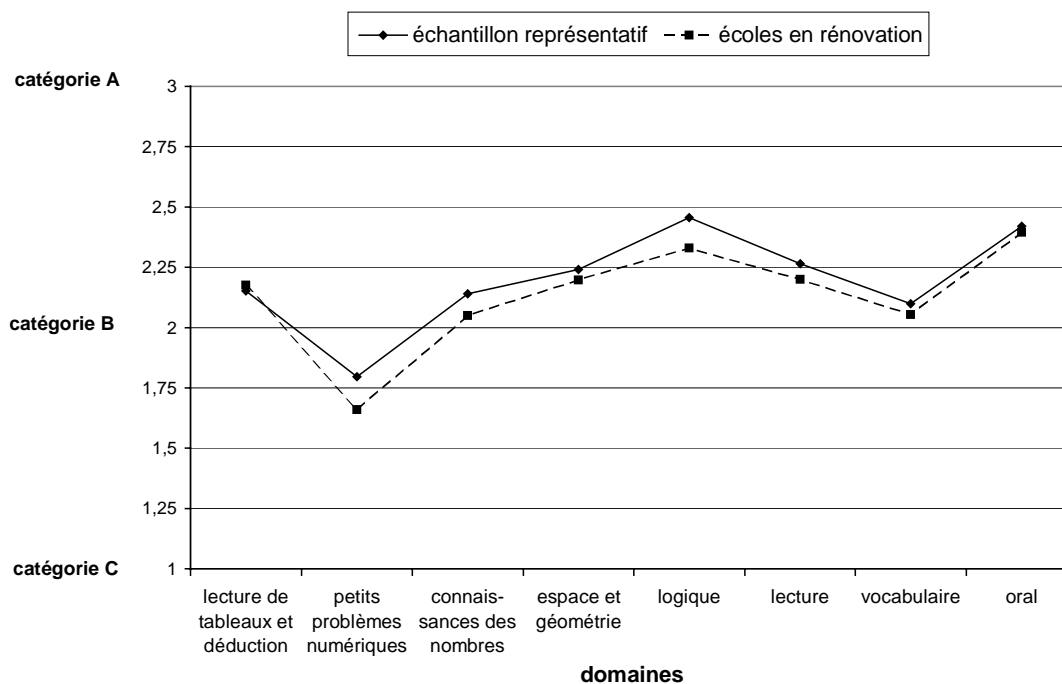
Comparaison entre les écoles en rénovation et celles qui ne le sont pas

Ce sont les mêmes élèves, déjà interrogés en 1995, qui ont été à nouveau soumis à nos épreuves au début de leur troisième année². Les épreuves ont été regroupées en huit domaines (annexe 2) :

- Lecture de tableaux et déduction
- Petits problèmes numériques
- Connaissances numériques
- Espace et géométrie
- Logique
- Lecture
- Vocabulaire
- Oral

Dans un premier graphique on observera les résultats moyens des élèves des écoles en rénovation et ceux des écoles qui ne le sont pas pour les huit domaines. Comme pour les comparaisons précédentes, les résultats des élèves ont été catégorisés en trois niveaux (A=3, B=2, C=1).

Graphique 3.4 : **Résultats moyens dans les huit domaines testés pour l'ensemble des écoles de l'échantillon représentatif et l'ensemble des écoles en rénovation, 3P (1997)**



Le graphique montre que les écoles en rénovation, contrairement à ce qui se passait en 1P, ont pour tous les domaines sauf un, des résultats relativement moins bons que les écoles qui ne sont pas en rénovation. Ces différences sont statistiquement significatives pour trois

² Pour plus d'information se référer au document « Acquis et compétences des élèves à l'entrée en troisième primaire, premiers résultats communiqués aux enseignants des classes qui ont participé à l'observation », janvier 1998.

domaines : problèmes numériques, connaissance des nombres, logique. Par rapport aux résultats de 1P, les épreuves portant sur le langage ne présentent plus de différences significatives ; par contre pour l'épreuve de logique, la différence est devenue significative. La seule épreuve pour laquelle les résultats sont identiques pour les deux types d'écoles est à nouveau l'oral. Si on prend en compte l'origine sociale des élèves des deux échantillons, aucune différence statistiquement significative n'est constatée. Par contre, le pourcentage des élèves dont la première langue parlée n'est pas le français est plus élevé parmi les élèves en rénovation.

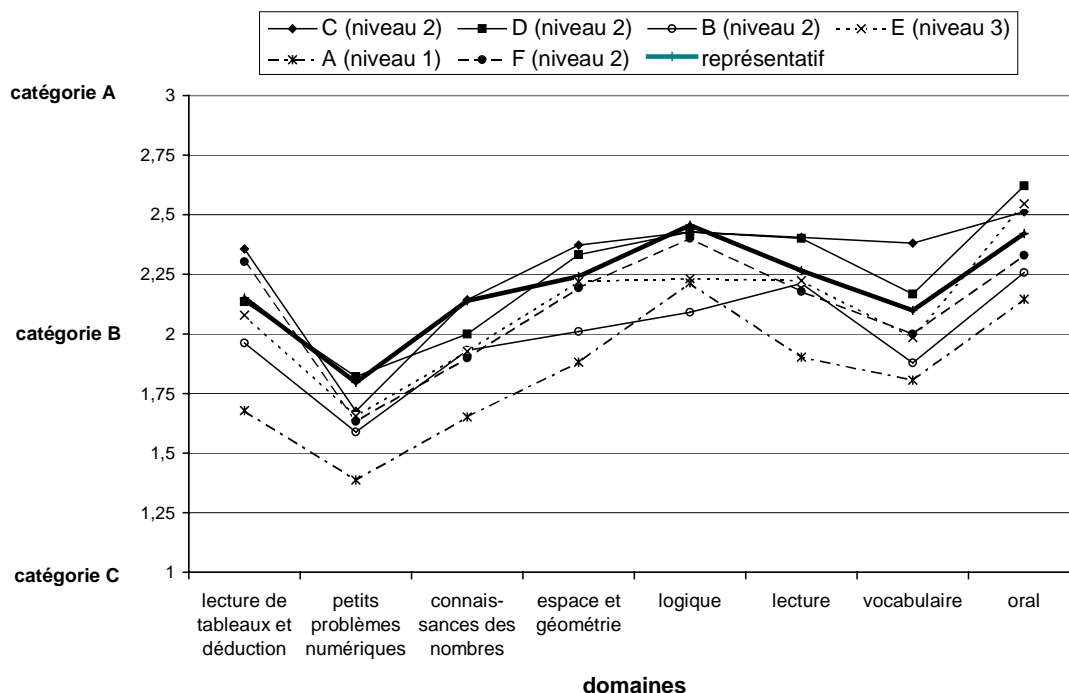
On notera également que les questions posées en fin de séance sont moins bien réussies par les élèves des écoles en rénovation. On peut se demander si la forme des épreuves (papier-crayon) a constitué un obstacle supplémentaire pour ces élèves. Le fait de travailler de façon autonome et individuelle pendant un temps relativement long pourrait être une activité moins favorisée dans les écoles en rénovation. Les réponses au questionnaire indiquent, en effet, que les enseignants des écoles en rénovation déclarent plus souvent favoriser le travail de groupe (cf. chapitre 4).

On peut également supposer que la mise en place de la rénovation a suscité une certaine réorganisation qui peut avoir eu un impact sur le fonctionnement de l'école, de l'enseignement et des apprentissages. Les résultats un peu moins bons des écoles en rénovation pourraient s'expliquer en partie par cette période de « flottement » que l'on observe lors de la mise en place d'innovations. Rappelons que le recueil de données s'est effectué au début de la troisième année de rénovation.

Résultats de quelques écoles en rénovation

Essayons d'illustrer, comme pour l'entrée en 1P, les variations des résultats pour quelques écoles. On prendra en considération les mêmes écoles qu'en 1995. Le graphique suivant présente quelques écoles en rénovation.

Graphique 3.5 : Résultats moyens de quelques écoles en rénovation, 3P (1997)



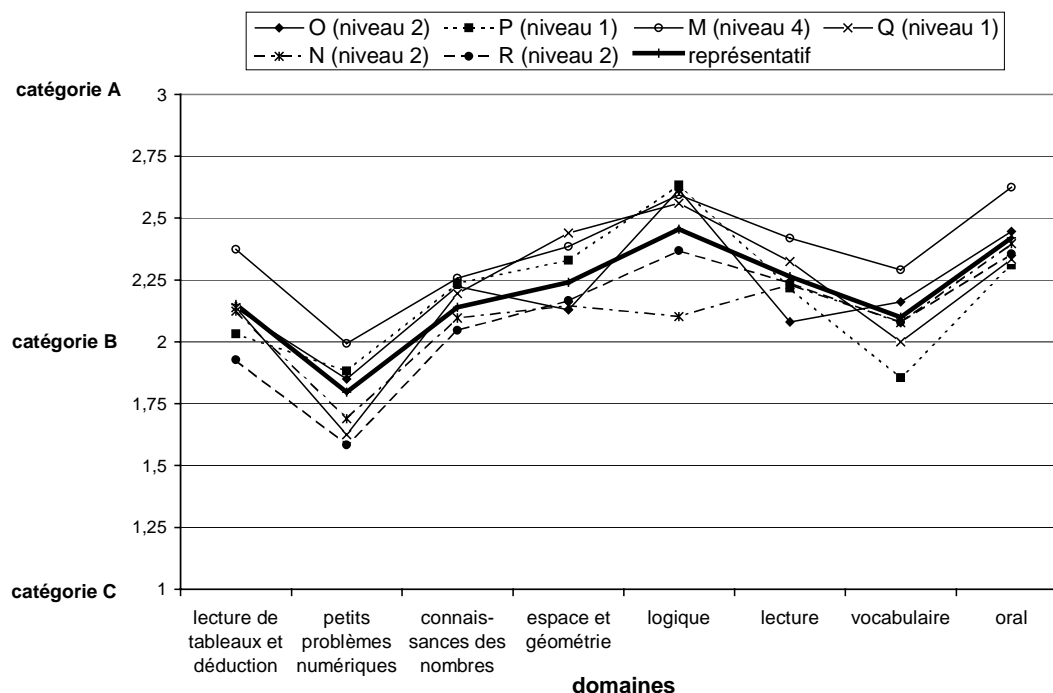
On constatera que les résultats de deux écoles de niveau 2 sont proches ou en dessus des résultats des écoles qui ne sont pas en rénovation. Ces deux écoles se trouvaient en 1995 nettement au dessus de la moyenne des écoles. L'école B qui se trouvait en 1995 en dessous de la moyenne des écoles se trouve également en dessous cette fois. Cependant, sa position par rapport aux autres écoles n'a pas changé. On ne peut pas en dire autant de l'école A qui se trouvait en 1995 au dessus de la moyenne des écoles et qui se trouve maintenant nettement en dessous de la moyenne des écoles. C'est donc la position relative entre certaines de ces écoles en rénovation qui s'est modifiée entre la mesure de 1P en 1995 et celle réalisée en 3P en 1997.

On continue à observer un peu plus de variations pour les épreuves langagières (lecture, vocabulaire, oral). Par contre, si l'on excepte l'école A, qui présente un profil un peu particulier, les résultats paraissent plus proches de la moyenne qu'en 1P.

Résultats de quelques écoles de l'échantillon représentatif

Le graphique ci-dessous présente les résultats de quelques écoles qui ne sont pas en rénovation.

Graphique 3.6 : Résultats de quelques écoles de l'échantillon représentatif, 3P (1997)



On observe que l'école M qui se trouvait en 1995 très en dessus de la moyenne des écoles, se trouve au dessus de la moyenne, mais beaucoup plus proche de celle-ci. De façon générale, comme pour les écoles en rénovation, la distance entre l'école présentant les meilleurs résultats et la moyenne s'est plutôt réduite. La dimension sociale ne paraît toujours pas déterminante en elle-même, puisque les deux écoles de niveau 1 se situent pour certaines épreuves assez près des résultats de l'école de niveau 4.

En résumé, en 3P en 1997, soit deux ans après le début de la rénovation, on observe que :

- dans l'ensemble, les élèves des écoles en rénovation obtiennent des résultats relativement moins bons que ceux des élèves des écoles qui ne sont pas en rénovation ;
- la position entre certaines écoles en rénovation change par rapport à la mesure effectuée en 1995 au début de 1P ;
- certaines modalités de travail utilisées dans les épreuves proposées pourraient défavoriser les écoles en rénovation, bien qu'elles fassent appel à des compétences relevant du projet de rénovation comme le développement de l'autonomie, par exemple.

3.4 Les épreuves cantonales de 6P de 1997

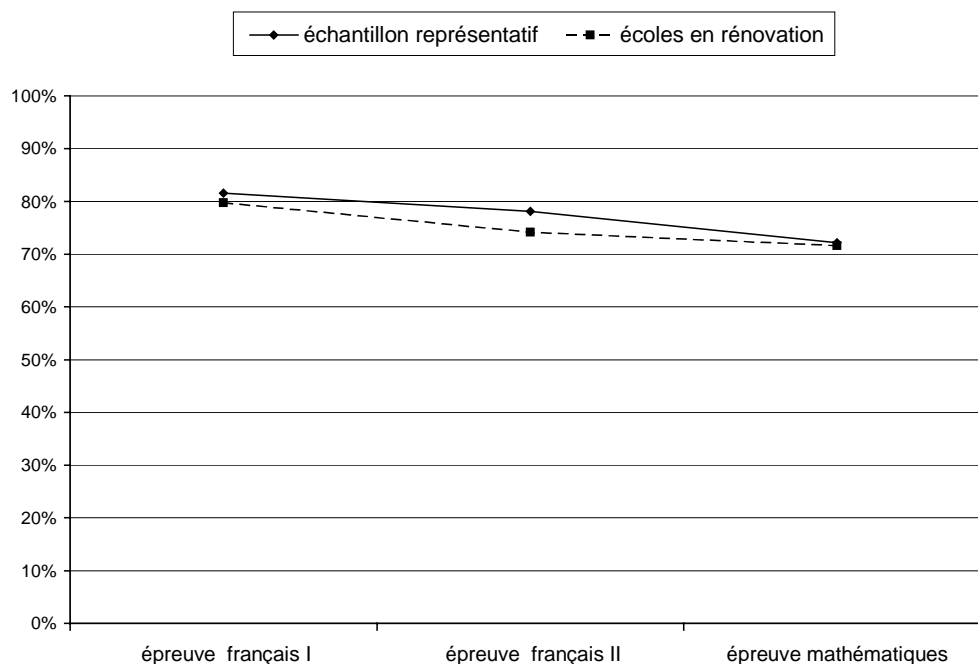
Chaque année, en avril, l'ensemble des élèves de 6P du canton sont soumis à des épreuves de mathématique et de français visant à mesurer les acquis des élèves par rapport au programme d'enseignement. Pour 1997, le SRED dispose des résultats (sous forme de scores) pour un échantillon d'élèves représentatif du canton, ainsi que des résultats de l'ensemble des élèves des écoles en rénovation. Il est dès lors possible de comparer les écoles en rénovation avec les autres écoles. Bien évidemment, cette comparaison devra s'entourer d'un certain nombre de précautions d'ordre méthodologique, en prenant en compte les caractéristiques des écoles, du point de vue socio-économique et culturel notamment.

Ces épreuves peuvent ainsi compléter les données sur les acquis des élèves recueillies dans le cadre d'OPEC en donnant un éclairage plus en lien avec le programme d'enseignement, OPEC cherchant à mettre en évidence des acquis définis plutôt en termes de compétences des élèves.

Il faut remarquer que les deux groupes comparés, écoles en rénovation et écoles qui ne le sont pas, ne sont pas constitués des mêmes élèves que ceux interrogés en 3P. Mais les deux groupes ont été choisis selon les mêmes règles.

Le graphique suivant montre les résultats aux épreuves cantonales 1997. Ces données sont exprimées en rendement (pourcentage d'items réussis).

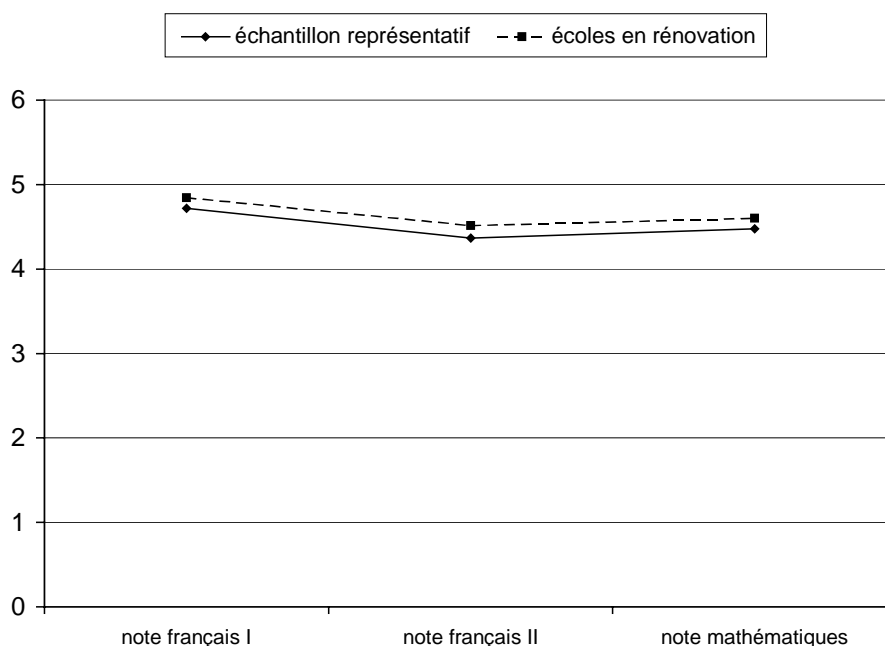
Graphique 3.7 : **Rendement aux épreuves cantonales de l'ensemble des écoles de l'échantillon représentatif et l'ensemble des écoles en rénovation, 6P (1997)**



Les écarts entre les deux groupes sont faibles, On observe cependant pour les deux épreuves de français une différence statistiquement significative en faveur des écoles qui ne sont pas en rénovation.

Comparons maintenant les notes moyennes annuelles obtenues par les deux groupes d'écoles :

Graphique 3.8 : Notes moyennes de l'année de l'ensemble des écoles de l'échantillon représentatif et l'ensemble des écoles en rénovation, 6P (1997)



On constate une différence en faveur des écoles en rénovation dans les notes annuelles attribuées par les enseignants. Cette différence n'est toutefois statistiquement significative que pour le français I. Cependant, il faut interpréter avec prudence les résultats concernant les notes: en effet, quelques écoles en rénovation ne donnent pas de note par discipline du fait des franchises qui leur ont été octroyées. Cependant, on peut s'interroger sur la signification à donner au fait que l'on ait une inversion des deux groupes entre les résultats aux épreuves cantonales et les notes annuelles des élèves. Cela pourrait tenir, entre autres, au type d'évaluations pratiquées dans les écoles en rénovation, différentes peut-être des épreuves cantonales, éventuellement également au type de connaissances et compétences évaluées.

Pour les épreuves cantonales et les notes annuelles 1997, on note :

- une différence peu importante, mais statistiquement significative en faveur des écoles de l'échantillon représentatif pour les épreuves cantonales de français ;
- une différence en faveur des écoles en rénovation en ce qui concerne les notes annuelles attribuées en français et en mathématiques.

Annexe 1

Répartition des épreuves OPEC de 1P de 1995 en 6 domaines

Nombre et numération

Estimation et désignation des nombres
Lecture et écriture des nombres
Numération

Opérations arithmétiques

Compréhension et emploi des signes opératoires
Opérations additives et soustractives

Logique, espace et temps (infralogique)

Classification des objets
Relations temporelles
Espace

Compréhension des consignes

Relations spatiales
Compréhension de consignes orales

Oral

Expression orale
Compréhension orale d'un récit

Approche de la lecture

Segmentation d'une phrase
Lecture de mots
Conscience phonologique

Annexe 2

Répartition des épreuves OPEC de 3P de 1997 en huit domaines

Lecture de tableaux et déduction

Les coureurs
Le parking de Saint-Jacques
Le calendrier

Petits problèmes numériques

Petits problèmes
Les billes
Le partage des bonbons
Les frères et soeurs

Connaissances numériques

Suites numériques
Nombres
Tableaux des nombres
Toujours 12

Espace et géométrie

Pavage
Dessin à compléter
Triangles

Logique

Les écussons

Lecture

Compréhension de texte

Vocabulaire

Compréhension du vocabulaire

Oral

Repérage
Mise en relation et compréhension globale

4. Quelques résultats du questionnaire « enseignants »

Note préliminaire

Rappelons que le questionnaire présenté ici a été élaboré dans le but de recueillir davantage d'informations sur la façon dont l'ensemble des enseignants perçoivent leur action aussi bien dans la vie sociale (relations avec les collègues, les élèves et les parents ; type de collaboration, etc.) de leur école que dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. La recherche exploratoire sur le fonctionnement des écoles, en effet, ne concernait qu'un nombre limité d'enseignants et celle sur les acquis et les compétences des élèves, par la définition même de son objet, ne traitait pas des représentations liées aux pratiques des enseignants.

C'est pourquoi en juin 1998, peu avant la fin de l'année scolaire, nous avons envoyé le questionnaire dont nous présentons ici quelques résultats au domicile des enseignants de 51 écoles du canton totalisant 796 professionnels¹. Cet échantillon comprenait notamment toutes les écoles en rénovation et toutes les écoles participant à la recherche OPEC. Ces dernières sont représentatives de l'ensemble des écoles primaires genevoises (en termes de taille, de localisation, de population d'élèves, etc.)².

Certaines sections du questionnaire ont été construites à partir de résultats de recherches antérieures. Des questions comme celles relatives à une « année scolaire réussie » ou à l'attribution de causes aux difficultés scolaires de certains élèves, par exemple, reprennent en partie des arguments avancés par des enseignants lors d'entretiens en profondeur (recherche sur le fonctionnement des écoles primaires). Il en va de même pour les questions touchant aux divers types de collaboration ou au rôle du maître principal.

Le questionnaire a été testé auprès d'une quinzaine d'enseignants et il a été tenu compte de leurs remarques et suggestions dans la rédaction finale. La passation du questionnaire prenait une demi-heure, voire quarante minutes.

Le questionnaire a été adressé aux enseignants concernés avec une lettre d'accompagnement présentant les questions de recherche auxquelles il était appelé à répondre. Par souci de clarté et de transparence, le questionnaire a également été présenté aux instances les plus directement concernées : direction de l'enseignement primaire, conférence des inspecteurs, groupe de pilotage de la rénovation et commission pédagogique de l'enseignement primaire.

Nous insistons sur le fait que les résultats de l'enquête traduisent d'abord les représentations des enseignants, recueillies au moyen d'un questionnaire standardisé (réponses à choix multiple). D'une certaine manière, le choix des réponses des enseignants nous livre les représentations de leurs pratiques et non pas les pratiques elles-mêmes. Il convient donc d'être prudent dans l'interprétation que l'on en fait, dans la mesure où l'on

¹ Les 796 enseignants de notre échantillon représentent le tiers (très exactement 32%) de la totalité (2517) des enseignants primaires du canton de Genève.

² Dans le courant du mois d'octobre 1998, une note brève, présentant les premiers résultats (fréquences relatives) de l'enquête, a été adressée à tous les enseignants sollicités pour répondre au questionnaire. Le questionnaire, ainsi que cette note de synthèse, figurent en annexe.

sait bien qu'il peut souvent y avoir un décalage considérable entre le dire et le faire, entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles.

4.1 Qui sont les enseignants qui ont répondu ?

Le questionnaire a été adressé à 796 enseignants. 291 (37%) d'entre eux ont répondu. Ce taux de réponse implique une certaine prudence dans l'extrapolation des résultats à l'ensemble du corps enseignant primaire genevois³. Le groupe des répondants est en revanche représentatif sur certaines dimensions comme *la proportion femmes/hommes* (respectivement 82% et 18%) qui correspond exactement aux proportions de l'ensemble du corps enseignant primaire genevois et pour *la moyenne d'âge* des répondants : 45 ans (moyenne cantonale 44 ans). Parmi les répondants, 44% enseignent en *division élémentaire* et 36% en *division moyenne* ; 20% n'ont pu être attribués à une division (GNT, titulaires de classe de 2P-3P). Sur les 291 répondants, 79 appartiennent à une équipe ou école *en rénovation* et 170 enseignent dans une école qui n'est *pas en rénovation*. Cette attribution n'a pu être faite que pour 249 répondants sur 291, plusieurs personnes n'ayant pas souhaité préciser dans quelle école elles enseignaient.

Comme pour tout questionnaire, il importerait de savoir qui sont les personnes qui n'ont pas répondu. S'agit-il d'une « majorité silencieuse » ou tout simplement d'enseignants trop surchargés en fin d'année scolaire ?

La majorité des résultats présentés ci-après sont statistiquement significatifs ($p < \text{ou} = 0.05$) et signalés alors par une astérisque ou sont explicitement déclarés comme non significatifs lorsque cela n'est pas le cas.

Enseignants en rénovation, une population différente ?

Qui sont les enseignants qui se sont engagés dans la première phase de la rénovation ? Dans quelle mesure se distinguent-ils de leurs autres collègues en termes de caractéristiques personnelles (âge, genre), de formation ou encore de trajectoire professionnelle ? Autrement dit, les écoles en rénovation attirent-elles des enseignants ayant un profil particulier ?

Ni le genre ni l'âge ne font la différence

En ce qui concerne *le genre* des répondants, on ne constate aucune différence entre ceux qui sont en rénovation et les autres : la proportion femmes/hommes reste rigoureusement la même que pour l'ensemble des répondants, soit la moyenne cantonale 82% / 18%.

En ce qui concerne *l'âge*, les enseignants en rénovation sont légèrement plus jeunes (âge moyen 41 ans) que leurs collègues des autres écoles (moyenne d'âge de 44 ans, identique à la moyenne cantonale). La répartition des uns et des autres par tranches d'âge, bien que statistiquement non significative (faibles écarts), montre cependant des tendances intéressantes.

³ Les 291 répondants représentent le 12% de la totalité (2517) des enseignants primaires du canton de Genève.

Tableau 4.1 : Age des répondants par tranches d'âge, en %

	<i>Enseignants</i>	
	en rénovation	pas en rénovation
Jeunes (moins de 30 ans)	13	14
Age moyen (30 à 49 ans)	72	59
Agés (50 ans et plus)	15	27

N.B. Les différences relevées ne sont pas significatives mais figurent à titre illustratif

Alors que la proportion de jeunes enseignants (moins de trente ans) ne varie guère d'un groupe à l'autre, on constate une proportion légèrement plus grande d'enseignants d'âge moyen (30 à 49 ans) dans les écoles en rénovation (72% contre 59%). Ce rapport s'inverse dans la tranche d'âge supérieure : on ne trouve que 15% de personnes de 50 ans et plus parmi les enseignants en rénovation contre 27% chez leurs autres collègues. Il semble que les écoles en rénovation drainent davantage que les autres écoles les enseignants bénéficiant d'une *solide expérience professionnelle* mais découragent peut-être ceux qui, plus proches de leur fin de carrière, hésitent alors à s'engager dans un tel processus. On peut également faire l'hypothèse que le groupe d'enseignants engagés dans la rénovation appartient en grande partie à la génération du courant des équipes pédagogiques, laquelle retrouve dans la rénovation des valeurs qui lui sont chères.

L'expérience du travail en équipe est déterminante

La *formation initiale* (enseignement infantin/élémentaire, primaire ou spécialisé), de même que le fait d'enseigner actuellement dans l'une ou l'autre de ces *divisions* de l'enseignement primaire, ne distingue pas les enseignants en rénovation de ceux qui ne le sont pas.

En revanche, *l'expérience du travail en équipe* est un facteur discriminant entre les deux groupes d'enseignants considérés : 54% des enseignants en rénovation avaient déjà une expérience de travail en équipe avant le début de la rénovation, contre 22% de leurs autres collègues. Cela semble parfaitement logique. En effet, les conditions dans lesquelles les projets d'écoles en rénovation ont été élaborés (les enseignants ne disposaient que de quelques mois) impliquent forcément la préexistence d'une équipe : on ne peut élaborer un projet d'école nécessitant un fonctionnement collectif sans disposer d'une certaine expérience en la matière.

La durée d'une telle expérience avant le démarrage officiel de la rénovation semble jouer un rôle différent selon que l'on est un enseignant en rénovation ou non (voir tableau 4.2). De manière générale, on compte une faible proportion d'enseignants ayant pratiqué le travail en équipe parmi ceux qui ne sont pas en rénovation et ceci, quelle que soit pour eux la durée de cette expérience. Parmi les enseignants en rénovation, en revanche, on trouve significativement plus de personnes (24%) ayant une expérience de travail en équipe de durée moyenne (4 à 10 ans) que de collègues dont ce genre d'expérience est courte (1-3ans) ou plutôt longue (plus de 10 ans) : 10% dans l'un et l'autre cas. Comme si les écoles en rénovation attiraient des enseignants se sentant déjà suffisamment à l'aise dans un

fonctionnement d'équipe (par opposition aux « moins expérimentés » dans ce domaine) et ne faisaient plus guère envie à ceux qui avaient eu largement le temps d'explorer les avantages et les inconvénients du travail en équipe : avec le temps, lorsque l'on a beaucoup investi dans un mode de collaboration très impliquant, il arrive qu'un phénomène d'usure s'installe...

Tableau 4.2 : **Expérience du travail en équipe**

Pourcentage des enseignants ayant une expérience du travail en équipe avant la rénovation

Nbre d'années d'expérience en équipe	Enseignants	
	en rénovation	pas en rénovation
+ de 10 ans	10	9
4 - 10 ans *	24	8
1 - 3 ans	10	5
aucune *	56	78
Total	100%	100%

* : résultats statistiquement significatifs

Des trajectoires à peine différentes

Quelles différences observe-t-on entre les deux groupes (enseignants en rénovation ou pas) en termes de *formation personnelle*, ou de *trajectoire professionnelle* ? Les enseignants en rénovation sont un peu plus nombreux que leurs autres collègues à avoir *une licence en sciences de l'éducation*, une *formation universitaire*, quelle qu'elle soit, achevée ou en cours ou encore une *carrière atypique*⁴. Nous avons fait une hypothèse qui allait bien dans ce sens mais nous avons été surpris qu'elle ne soit pas confirmée par des résultats plus contrastés : les écarts entre les deux groupes n'excèdent pas 4%, 7% et 9% (respectivement pour chacun de ces cas de figure) et ne sont pas significatifs.

En résumé :

- Les deux groupes d'enseignants ne se distinguent pas par des caractéristiques personnelles telles que l'âge, le genre ou encore le type de trajectoire professionnelle (lieu et type de formation, autre profession, licence en sciences de l'éducation, etc.).
- En revanche, l'expérience préalable et relativement prolongée du travail en équipe est une caractéristique qui distingue significativement le groupe des enseignants en rénovation.

⁴ Nous appelons carrière « atypique » toute trajectoire qui n'a pas suivi la voie classique à Genève (maturité et études pédagogiques), à savoir vocation tardive avec exercice d'une autre profession par le passé, études universitaires, longs séjours à l'étranger, etc.

4.2 Vie et fonctionnement de l'école

La perception du groupe d'adultes

Chaque école rassemble sous le même toit un certain nombre d'enseignants qui d'une façon ou d'une autre « font équipe ». Ce groupe de collègues est ressenti de différentes manières par les répondants. Un quart des enseignants interrogés ont l'image d'un « groupe chaleureux, convivial, très soudé » ; 13% ont plutôt l'image d'une équipe « centrée sur les tâches à accomplir » ; les deux images ne sont probablement pas contradictoires puisqu'on peut penser qu'un minimum de convivialité est un pré-requis à une plus grande centration sur les tâches à accomplir.

A l'opposé, 19% des enseignants pensent faire partie d'une équipe constituant plutôt « une mosaïque d'individus » alors que d'autres insistent davantage sur les liens de civilité qui unissent ces individus en définissant leur équipe comme « un groupe dont les membres s'estiment et se respectent mais gardent une certaine distance » (23%). Un cinquième des enseignants ne parviennent pas à choisir un seul des modèles proposés et en combinent deux ou plusieurs⁵.

L'émergence d'un esprit de collaboration

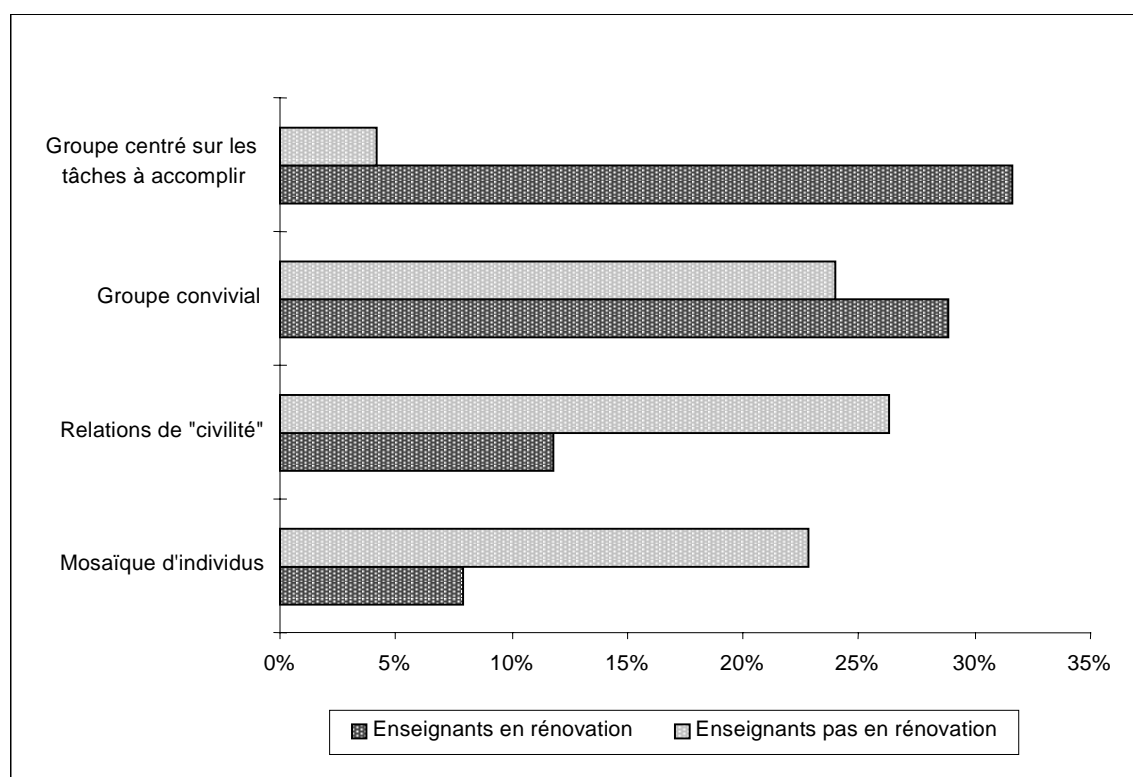
Les enseignants en rénovation se distinguent assez clairement de leurs autres collègues dans la perception qu'ils ont du groupe d'enseignants de leur école.

S'ils ne sont guère plus nombreux (29% contre 24%) à percevoir leur équipe comme un *groupe convivial*, ils sont huit fois plus nombreux (32% contre 4%) à la considérer comme un *groupe centré sur les tâches à accomplir*. Cela montre l'émergence d'un esprit de collaboration et du travail en équipe chez les enseignants en rénovation, acquis par la mise en œuvre systématique (d'ailleurs exigée par le texte d'orientation) de l'axe II de la rénovation dans leurs écoles (travail en équipe). Quoi qu'il en soit, l'élaboration d'un projet d'école avec sa mise en œuvre exige un travail plus collectif, ce qui est confirmé par les pratiques de travail en équipe (voir plus loin). C'est pourquoi il n'est guère étonnant que les perceptions du groupe allant dans le sens d'un plus grand individualisme (« mosaïque d'individus ») ou d'une convivialité et d'une collaboration plutôt restreintes (« estime et distance » ou « civilité ») soient moins souvent le fait des enseignants en rénovation que celui de leurs autres collègues (respectivement 8% contre 23% et 12% contre 26%).

⁵ Il est vrai que le choix d'items proposé était mutuellement exclusif. Cela explique à la fois la difficulté éprouvée par un certain nombre d'enseignants à se positionner, ainsi qu'une certaine maximisation des écarts.

Graphique 4.1 : Relations entre collègues

Dimension privilégiée dans la perception du groupe de collègues



Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

La collaboration entre enseignants

Lorsqu'on parle de collaboration entre enseignants, on s'intéresse ici à deux dimensions : avec quels partenaires les enseignants développent-ils une coopération privilégiée et sur quoi porte cette collaboration, à propos de quoi se met-on ensemble pour être plus efficace ?

Lorsqu'il s'agit de collaborer entre enseignants, le choix de partenaires privilégiés est très diversifié : avec un collègue du même degré (50% des réponses de tout l'échantillon). Suit de très près le travail en équipe avec les collègues de la division ou de l'école (49%). 16% des enseignants interrogés déclarent travailler de manière individuelle. Ce pourcentage est relativement faible si l'on tient compte du fait que la gestion individuelle de la classe a été longtemps dominante dans l'exercice du métier. Comme il s'agit de discours et de représentation de soi, on peut penser qu'une majorité d'enseignants acceptent mal d'être considérés comme des « individualistes ».

Quant à l'objet de la collaboration (sur quoi elle porte), la pratique la plus fréquente consiste *dans l'échange de matériel et de documentation* : 69% des répondants disent la pratiquer au moins une à deux fois par mois.

Mais de nombreux enseignants affirment collaborer aussi pour le travail des élèves en petits groupes (66%) ou pour le travail spécifique avec des élèves en difficulté (52%). Il s'agit probablement surtout de la collaboration avec la généraliste non titulaire (GNT) ou

de la constitution de groupes de besoins dans certaines écoles en rénovation. Un pourcentage important d'enseignants dit collaborer régulièrement (au moins une à deux fois par mois) avec des collègues pour l'organisation et l'animation d'activités décloisonnées (50%) et pour le travail avec des groupes multi-âges (38%). Comme on le verra plus loin, ce dernier résultat est principalement le fait d'enseignants actifs dans les écoles en rénovation où l'on pratique un peu plus souvent le multi-âges.

D'autres tâches, peut-être par leur nature même, font l'objet d'une collaboration nettement moins fréquente : organisation d'activités périscolaires, échanges pour associer les parents à la vie de l'école ou élaboration des modalités de communication avec les parents.

Enfin, un cinquième des enseignants environ reconnaît ne *jamais* collaborer lorsqu'il s'agit de définir une politique commune à l'égard des parents, de travailler avec des petits groupes d'enfants (notamment ceux en difficulté) ou encore d'assurer le suivi pédagogique des élèves d'un degré à l'autre. Sur ces points, le taux de non-réponse est par ailleurs relativement élevé (autour des 10%).

Rénovation et modes de collaboration

Comme on pouvait s'y attendre, le fait d'être en rénovation implique le travail en équipe : 89% des enseignants en rénovation déclarent le travail en équipe comme mode de collaboration privilégié, contre 35% des enseignants qui ne sont pas en rénovation. Les enseignants en rénovation sont également un peu plus nombreux à développer une collaboration avec des collègues du même degré (57% contre 45%) mais sans que la différence soit vraiment significative. Corollairement, ils ne sont que 1% contre 19% chez leurs autres collègues à dire qu'ils travaillent plutôt de manière individuelle. En revanche, le fait d'être en rénovation ou non n'influence pas la pratique de l'enseignement en duo, lequel est davantage lié à une période du cycle de vie (jeunes mères de famille). Par ailleurs, il est intéressant de constater que les enseignants en rénovation sont significativement moins nombreux que leurs autres collègues (10% contre 28%) à développer une collaboration sur la base des seules affinités (« avec une personne qui a les mêmes valeurs que moi »), type de collaboration qui va en effet à l'encontre du travail en équipe d'abord centré sur la tâche.

Quant à l'objet de la coopération, sur quoi elle porte, cette dimension est aussi passablement influencée par le fait d'être ou non en rénovation.

Tableau 4.3 : **Collaboration et organisation de l'enseignement**

Activités liées à l'organisation de l'enseignement ayant entraîné une collaboration fréquente avec les collègues (au moins une fois par mois), en %.

<i>Modes de collaborations</i>		<i>Enseignants</i>	
		en rénovation	pas en rénovation
Décloisonnements	*	87	37
Travaux en groupes	*	82	60
Echange de matériel et documentation		75	67
Projet d'école	*	73	41
Suivi pédagogique des élèves	*	73	41
Groupes multi-âges	*	69	25
Elèves en difficultés		60	49
Intégration des parents à la vie de l'école	*	50	26
Meilleure communication avec les parents	*	47	34
Organisation d'activités périscolaires		35	38

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Comme le montre le tableau ci-dessus, les collaborations autour de certaines pratiques telles que le décloisonnement, le multi-âges, le travail en groupe ou la réalisation d'un projet d'école, mais aussi celles assurant le suivi pédagogique des élèves ou visant à améliorer la communication et les contacts avec les parents, sont nettement plus fréquentes chez les enseignants en rénovation que chez leurs collègues, avec parfois des écarts importants allant de 30% à 50%. En revanche, les différences sont faibles et/ou statistiquement peu significatives lorsque les collaborations se limitent à l'échange de documentation ou de matériel (largement pratiqué par les deux groupes d'enseignants) et à l'organisation d'activités périscolaires, ou visent à résoudre le problème des élèves en difficulté. Ce sont en effet les objets à propos desquels s'organisent le plus facilement des collaborations, quelles que soient les écoles et même si la coopération y est minimale dans d'autres secteurs. Cependant, on peut s'interroger sur le fait que les enseignants en rénovation ne se distinguent pas par une collaboration accrue à propos des élèves en difficulté, alors que la réduction de l'échec scolaire est à la base du projet de rénovation de l'enseignement primaire genevois. Les enseignants des écoles en rénovation semblent d'ailleurs conscients de ce problème, puisque dans leur bilan de l'année scolaire 1997-98, la recherche de solutions pour les enfants en difficultés constitue l'une des priorités des perspectives de développement pour l'année suivante (« Rénovation, bilan de l'an 3 », p.8, sept. 1998).

Collaboration et gestion des apprentissages

Afin de mieux apprécier la collaboration autour de la gestion des apprentissages, une série de sept items à choix ont été proposés aux enseignants. Il importe de savoir à quelle fréquence et sur quel thème plus particulièrement porte la collaboration. La fréquence de la collaboration autour de certains thèmes apparaît dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 : **Collaboration et gestion des apprentissages**

Activités liées à la gestion des apprentissages ayant entraîné une collaboration fréquente avec les collègues (au moins une fois par mois), en %.

<i>Types de collaboration</i>		<i>Enseignants</i>	
		en rénovation	pas en rénovation
Préparation de séquences d'apprentissage	*	68	46
Activités différenciées par groupes d'élèves	*	59	41
Réalisation de situations d'apprentissage	*	55	40
Production de supports et de matériel d'enseignement		48	42
Harmonisation des notions disciplinaires dans les apprentissages		34	36
Analyse des erreurs des élèves		32	36
Constitution d'épreuves d'évaluation		15	21

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Comme on peut le constater à la lecture du tableau, trois thèmes distinguent nettement les enseignants des écoles en rénovation des autres, ce qui permet de comprendre leurs préoccupations pédagogiques. Il s'agit de trois thèmes complémentaires ayant trait à l'organisation et à la conception des apprentissages, choisis le plus souvent par les enseignants des écoles en rénovation : la préparation de séquences d'apprentissage, la réalisation de situations d'apprentissage, l'organisation d'activités différenciées par groupes d'élèves.

Ce type de collaboration atteste sans doute chez les enseignants des écoles en rénovation du désir de mettre en commun les compétences disponibles dans l'équipe. Cette démarche de travail en commun peut recourir à différents types d'activités : l'élaboration de séquences d'apprentissage à moyen terme, ce qui peut signifier la définition d'une série d'objectifs portant sur une problématique en rapport à une discipline scolaire (par exemple la numération...). La mise sur pied de situations d'apprentissage exige une réflexion commune sur le choix d'un contenu notionnel, les consignes et les relances, le temps de réalisation, le nombre d'élèves par groupe, les démarches attendues des élèves, etc. La différenciation des activités pour former les différents groupes de besoin demande toute une réflexion autour des difficultés cognitives spécifiques aux élèves.

Le rôle du maître principal

La question que nous avons proposée concernant le rôle du maître principal ne prétendait nullement épuiser le problème de la gestion du leadership dans les écoles. Nous savions évidemment que dans les écoles en rénovation notamment, l'exercice du leadership prend des formes relativement complexes du fait en particulier de la présence d'un coordinateur ou d'une coordinatrice. Nous nous en sommes tenus au maître principal dans la mesure où il est présent dans toutes les écoles primaires et qu'il y occupe un rôle officiel, en référence à un cahier des charges.

Les questions concernant le maître principal ont été construites à partir de l'analyse de fonctionnement des écoles que nous menons par ailleurs. Comme, formellement, le maître principal est responsable de tâches administratives et que ce rôle ne semble pas souffrir contestation, nous avons laissé cet aspect de côté dans la question pour nous centrer sur quatre dimensions qui nous paraissent intervenir dans les tâches effectivement assumées par le maître principal dans de nombreuses écoles :

- la dimension *pédagogique* (animation, incitation, coordination) abordée dans les deux items : « coordonner les initiatives pédagogiques de ses collègues » et « lancer des idées sur le plan pédagogique » ;
- la dimension de *régulation* de la vie collective : « contribuer à résoudre les tensions dans l'école » et « créer un bon climat » ;
- « la dimension de *représentation à l'extérieur* ou de relation avec l'environnement de l'école : « représenter l'école à l'extérieur » et « créer et entretenir de bonnes relations avec les parents » ;
- la dimension *d'évaluation* (au sens plus symbolique que réel du terme) : « avoir à cœur la qualité de l'enseignement dans l'école » et « être une personne de référence morale et éthique dans l'école ».

Résultats généraux

Nous demandions aux enseignants de hiérarchiser l'importance de chacun des rôles retenus sur une échelle allant de « essentiel » à « pas du tout de son ressort ». Si l'on prend les valeurs extrêmes, on constate que la dimension « régulation de la vie collective » et en particulier l'importance de « créer un bon climat dans l'école » est particulièrement soulignée : les trois quarts des enseignants interrogés considèrent que cet aspect du rôle est essentiel ou important ; 63% d'entre eux accordent une importance analogue à un aspect du rôle relativement proche : « contribuer à résoudre les tensions dans l'école ».

A l'opposé, les enseignants interrogés sont peu nombreux à reconnaître au maître principal un rôle sur le plan proprement pédagogique : 21% seulement d'entre eux considèrent qu'il lui appartient de coordonner les initiatives pédagogiques de ses collègues et 19% qu'il lui appartient de « lancer des idées sur le plan pédagogique ». Ces rôles ne lui sont pas totalement refusés mais en ce qui concerne la coordination des initiatives pédagogiques, un quart des enseignants tout de même estiment que cette tâche *n'est pas du tout* de son ressort.

Entre ces deux extrêmes, une bonne moitié des enseignants accordent au maître principal une fonction d'ordre plutôt symbolique : représentation à l'extérieur et garantie de la qualité de l'école.

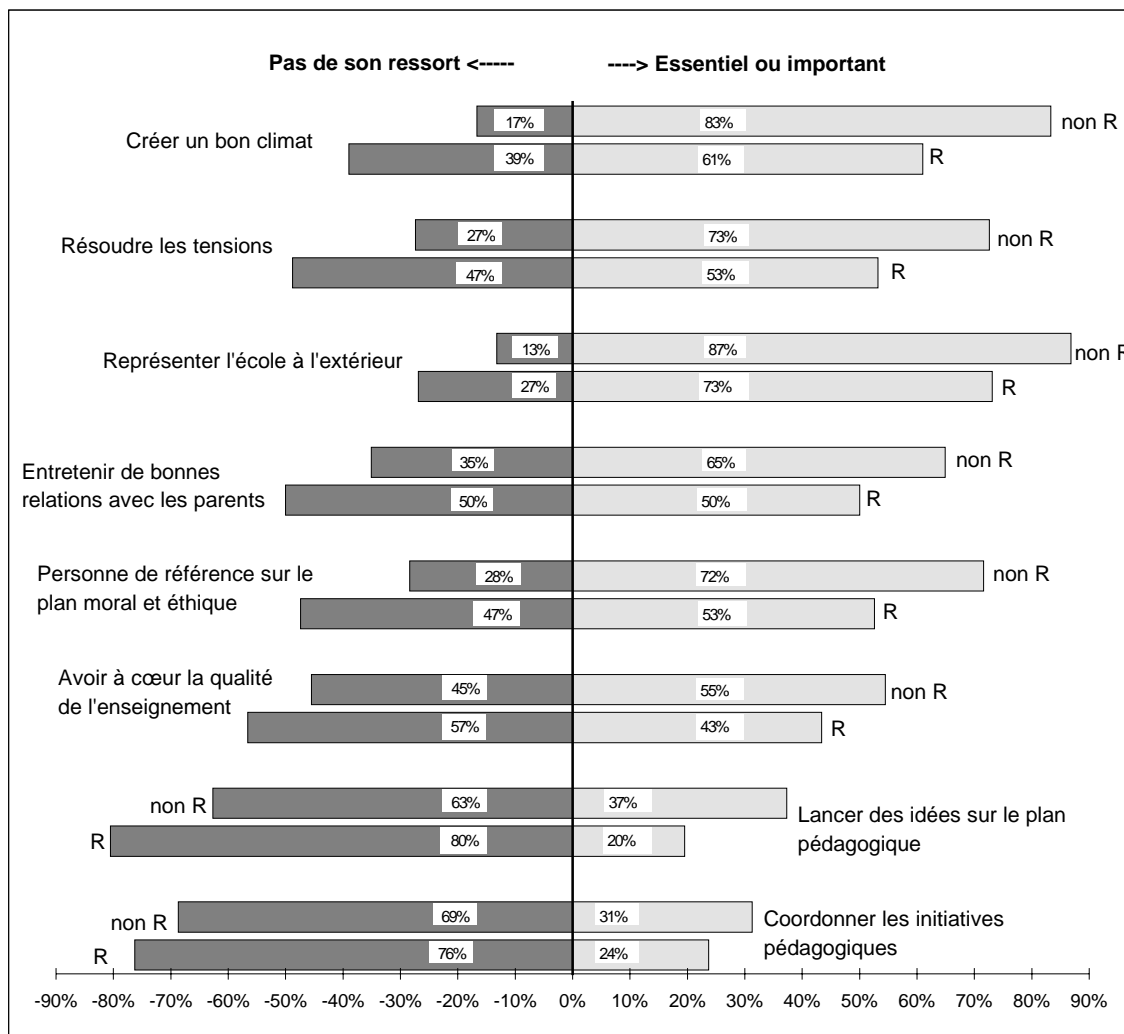
Deux hypothèses peuvent être formulées au sujet du rejet d'une fonction pédagogique : ou bien les enseignants estiment que ce qui est de l'ordre pédagogique relève de leur propre initiative, ou bien ils estiment que le maître principal n'a aucun privilège en ce domaine. Dans l'enquête exploratoire sur le fonctionnement des écoles, nous avons fait un constat analogue : si l'on reconnaît au maître principal un rôle particulier dans ce domaine, ce ne peut être en fonction de son statut de maître principal, mais seulement en raison de ses compétences particulières en tant qu'enseignant.

Le cas particulier des écoles en rénovation

La comparaison entre les réponses des enseignants d'écoles en rénovation et celles des autres enseignants met en lumière une conception analogue du rôle considéré globalement, mais avec une limitation nette de l'importance du rôle dans chacune de ses dimensions. La lecture du tableau suivant précisera cette remarque générale.

Graphique 4.2 : Rôles assignés au maître principal

Degré d'importance attribué à différents rôles possibles du maître principal selon que l'école est en rénovation ou non (% des réponses)



NB : Les résultats figurant dans ce graphique sont regroupés par thèmes et classés par ordre décroissant des mentions « essentiel ou important » à l'intérieur de chacun de ces thèmes. Tous les résultats sont significatifs, à l'exception de ceux de l'item « coordonner les initiatives pédagogiques ».

Cette différence du point de vue quant au rôle du maître principal selon que l'école est en rénovation ou non tient, nous semble-t-il, au rôle joué par le coordinateur dans les écoles en rénovation. Il tient sans doute aussi à la présence plus forte dans ces écoles d'intervenants extérieurs, qui, à un titre ou à un autre, remplissent des fonctions de leadership : inspecteur, animateur du GRI, formateur. L'école Ella-Maillart et l'école Rousseau, dont nous analysons par ailleurs le fonctionnement, nous paraissent fournir des illustrations particulièrement significatives d'une forme de gestion du leadership qui par certains aspects peut paraître « éclatée ». Ces cas de figure renvoient au problème plus général de l'autonomie des écoles et de la définition du cadre dans lequel celle-ci pourrait s'inscrire.

En résumé :

- Le fonctionnement en équipe, axe essentiel du projet de rénovation, semble être bien passé dans les pratiques des enseignants en rénovation (vision du groupe centré sur la tâche, modes de collaboration), alors que c'est beaucoup moins souvent le cas pour leurs autres collègues.
- La collaboration des deux groupes d'enseignants porte en priorité sur les mêmes activités liées à la gestion des apprentissages (différenciation, situations d'apprentissage, etc.). Ce type de collaboration semble cependant plus souvent le fait des enseignants en rénovation.
- La collaboration en vue du suivi pédagogique des élèves ou de la mise en œuvre de pratiques « en rupture » avec la gestion habituelle du groupe-classe (décloisonnements, multi-âges, travail en groupe) distinguent nettement les enseignants en rénovation de leurs autres collègues.
- La fonction de leadership incarnée par le maître ou la maîtresse principal-e est loin de faire l'unanimité. Les réponses des deux groupes d'enseignants vont toutes dans le même sens, quelle que soit la facette du rôle considérée, avec un rejet marqué de toute forme de fonction pédagogique associée au principalat. La position des enseignants en rénovation, systématiquement plus « extrême » que celle de leurs collègues, rend compte d'une gestion du leadership particulière aux écoles en rénovation où elle est répartie entre plusieurs acteurs (maître principal, coordinatrice ou coordinateur, experts externes, etc.).

4.3 Enseignements et apprentissages

Apprentissages et objectifs

Nous avons cherché à mieux comprendre l'importance attribuée à différents objectifs d'apprentissage. Quatre objectifs sont choisis prioritairement par l'ensemble des enseignants (catégorie : « essentiel ») : 67% des enseignants estiment comme essentielle la formation au goût du savoir et des connaissances ; 65% pensent que le développement de la socialisation est prioritaire ; 55% accordent une place prépondérante à l'autonomie de l'enfant, et enfin, 50% seulement des enseignants estiment que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du comptage et du calcul constitue un objectif essentiel dans leur pratique d'enseignement.

Par l'importance attribuée à la socialisation et à l'autonomie de l'élève, on constate chez les enseignants la présence d'une vision dichotomique entre, d'une part, les conditions d'appropriation des savoirs (socialisation et autonomie de l'élève) et, d'autre part, les savoirs à enseigner. En d'autres termes, on peut penser que pour eux l'acquisition des savoirs scolaires ne requiert pas nécessairement en elle-même la dimension sociale.

Tableau 4.5 : Objectifs d'apprentissage

Pourcentage des enseignants estimant différents objectifs d'apprentissage
« essentiels » ou « très importants » dans leur pratique

<i>Objectifs d'apprentissage</i>	<i>Enseignants</i>	
	en rénovation	pas en rénovation
Donner le goût du savoir et des connaissances *	77	62
Développer la socialisation des enfants	73	64
Développer l'autonomie des enfants	56	57
Former à la compréhension et au raisonnement *	54	40
Apprendre à lire, écrire, compter et calculer	49	47
Former les élèves aux méthodes de travail	45	40
Apprendre à chercher et à traiter de l'information *	44	31
Apprendre à communiquer sa pensée *	42	29
Apprendre à travailler en petit groupe *	28	16

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Le choix des items permet de différencier les enseignants des écoles en rénovation et les autres, quant aux intentions pédagogiques déclarées. Comme l'indique le tableau ci-dessus, les enseignants des écoles en rénovation choisissent (« essentiels » ou « très importants ») plus souvent que les autres les objectifs suivants : donner le goût du savoir et de la connaissance, apprendre à travailler en groupe, apprendre à chercher et à traiter de l'information, former à la compréhension et au raisonnement, apprendre à communiquer sa pensée.

Donner le goût du savoir et des connaissances implique que l'enseignant sensibilise l'élève à la curiosité et à la découverte des phénomènes scientifiques et littéraires. Car le savoir scolaire peut paraître à l'élève comme excessivement technique (ou algorithmique) perdant ainsi tout son intérêt scientifique, langagier et humain. Apprendre à travailler en groupe signifie en partie comprendre et respecter les règles et les enjeux du travail en commun (par exemple : attendre son tour, formuler des hypothèses, argumenter son propre point de vue et le soumettre au groupe, comprendre les attentes des autres en fonction des siennes).

Les trois derniers objectifs choisis ont pour intention les mêmes processus cognitifs sollicités chez les élèves, à savoir chercher et traiter l'information dans les situations nouvelles, raisonner et comprendre la complexité et la diversité des problèmes rencontrés, et enfin, communiquer sa pensée pour rendre compte des tâches réalisées. Ces objectifs impliquent chez les enfants des connaissances dites de haut niveau faisant appel à des démarches métacognitives.

Il convient de signaler que dans le contexte de la rénovation, le travail en groupe, apprendre à chercher et à traiter de l'information, former à la compréhension et au raisonnement sont des thèmes didactiques relativement valorisés. Notons cependant qu'entre les intentions didactiques et leurs réalisations, il peut y avoir des écarts.

L'enseignement du français

Pour l'ensemble des enseignants consultés, les pratiques d'enseignement du français visent trois objectifs principaux (catégories : « très souvent et souvent ») : l'apprentissage et la maîtrise de la lecture (94%), les activités d'expression orale (92%), le développement des activités de compréhension de consignes orales et écrites (91%).

La maîtrise de la lecture est bien l'un des objectifs principaux recherchés dans cet enseignement. En première et en deuxième primaire, son acquisition constitue la pierre angulaire conditionnant, tout ou en partie, l'enseignement de la langue écrite. Ainsi constitue-t-elle une préoccupation majeure aussi bien pour les enseignants des écoles en rénovation que pour les autres.

Tableau 4.6 : Objectifs de l'enseignement du français

Pourcentage des enseignants estimant viser « souvent » et « très souvent » dans leur pratique différents objectifs assignés à l'enseignement du français

Objectifs visés dans l'enseignement du français	Enseignants	
	en rénovation	pas en rénovation
Apprendre à lire	96	98
Apprendre à produire un texte écrit *	95	79
Développer l'expression orale	94	93
Apprendre à travailler avec les autres *	92	77
Développer la compréhension de consignes	90	94
Apprendre à traiter de l'information	79	71
Développer la compréhension des genres de textes	77	73
Développer les capacités d'argumentation et d'explication	77	67
Favoriser l'éveil de la sensibilité et de l'imagination	75	71
Développer la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire *	72	86
Développer la compréhension des énoncés logico-mathématiques	69	65

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Comme le montre le tableau ci-dessus, nous constatons une différence dans les intentions affirmées entre les enseignants des écoles en rénovation et les autres, à propos de deux objectifs d'enseignement de la langue, choisis plus souvent par les enseignants des écoles en rénovation : apprendre à produire des textes écrits, apprendre à travailler avec les autres.

Pour le premier objectif, on peut penser que les situations d'apprentissage en production textuelle impliquent une démarche qui intègre aussi bien l'orthographe et les activités de grammaire que les composantes de la textualisation. En effet, pour rendre significatif le travail de l'élève, les activités d'orthographe et de grammaire peuvent être contextualisées à travers la production textuelle.

Pour le deuxième objectif visé, les enseignants des écoles en rénovation privilégient le travail avec les autres, qui devrait permettre des interactions sociales entre élèves favorisant le « conflit cognitif » et l'argumentation. Cette démarche facilite la mise en œuvre de solutions communes dont les buts sont les connaissances et les significations partagées entre les élèves. Cette démarche signifie également, pour les élèves, un travail de vérification et de justification mutuelles pour formuler des solutions au problème proposé.

Faute d'observation systématique du travail en groupe, il n'est pas possible d'estimer la différence entre les intentions didactiques et leurs réalisations dans le contexte scolaire.

Il convient également de signaler que les enseignants des écoles qui ne sont pas en rénovation accordent une plus grande priorité aux objectifs d'enseignement de l'orthographe et de la grammaire. Autrement dit, ces activités ne prennent pas forcément sens à travers les démarches et les productions écrites des élèves. Néanmoins, elles peuvent permettre des structurations ciblées en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

L'enseignement des mathématiques

Rappelons que, pour l'ensemble des enseignants, les objectifs privilégiés dans l'enseignement des mathématiques sont les suivants (catégorie « très souvent et souvent ») :

- développer la maîtrise des opérations arithmétiques (90%) ;
- stimuler la capacité de recherche de l'élève (86%) ;
- développer la lecture-compréhension des énoncés (82%).

Ces différents objectifs supposent un processus intégré de la résolution-problème en mathématiques, c'est-à-dire la lecture-compréhension d'énoncés, la capacité de recherche d'instruments adaptés à la situation et la mise en œuvre d'opérations liées au problème.

Tableau 4.7 : Objectifs de l'enseignement des mathématiques

Pourcentage des enseignants estimant viser « souvent » et « très souvent » dans leur pratique différents objectifs assignés à l'enseignement des mathématiques

<i>Objectifs visés dans l'enseignement des mathématiques</i>	<i>Enseignants</i>	
	en rénovation	pas en rénovation
Stimuler les capacités de recherche *	92	82
Développer la maîtrise des opérations	89	90
Apprendre à travailler avec les autres	88	81
Former à la résolution de problèmes nouveaux *	87	72
Donner le goût des mathématiques	87	85
Apprendre à traiter de l'information *	86	75
Développer la lecture-compréhension des énoncés	78	84
Apprendre à formuler des hypothèses *	78	64
Lire les représentations graphiques	61	61
Apprendre à représenter et décrire les figures géométriques	32	40

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

On peut distinguer des différences sensibles dans les objectifs poursuivis en mathématiques, entre les enseignants des écoles en rénovation et les autres. Comme le montre le tableau ci-dessus, les objectifs choisis plus souvent sont les suivants : former à la résolution de problèmes nouveaux, apprendre à traiter de l'information, apprendre à formuler des hypothèses, stimuler les capacités de recherche.

Ainsi, par le choix des objectifs visés et les intentions déclarées, les enseignants des écoles en rénovation s'inscrivent dans le champ de la résolution-problème et dans le cadre impliquant la transversalité des disciplines. En somme, les objectifs choisis participent au traitement de l'information supposant la lecture-compréhension, la formulation des hypothèses, la capacité de recherche d'instruments adaptés et la mise en œuvre d'opérations liées à la situation.

En résumé :

- Les enseignants des écoles en rénovation choisissent plus souvent que les autres les objectifs généraux d'apprentissage suivants: donner le goût du savoir et de la connaissance, apprendre à travailler en groupe, apprendre à chercher et à traiter de l'information, former à la compréhension et au raisonnement et apprendre à communiquer sa pensée.
- Pour l'enseignement des disciplines fondamentales (français, mathématiques...), les deux groupes d'enseignants s'accordent pour désigner l'apprentissage de la lecture comme un objectif scolaire essentiel .
- Les enseignants des écoles en rénovation privilégient nettement l'objectif d'apprentissage de la production de textes alors que les autres mettent en avant l'enseignement de l'orthographe et la grammaire.
- Pour l'objectif des mathématiques, les enseignants des écoles en rénovation se distinguent des autres collègues par leur choix portant sur le traitement de l'information, la résolution de problèmes, la capacité de recherche et la formulation d'hypothèses.

Evaluation

Quelles sont les dimensions que les enseignants disent privilégier dans leur évaluation des élèves ? Trois objets d'évaluation sont prioritairement choisis par l'ensemble des enseignants consultés: 91% d'entre eux considèrent l'évaluation des compétences disciplinaires (langue, mathématiques...) comme primordiale; 89% accordent une attention toute particulière à l'effort fourni par l'élève, moins d'un enseignant sur deux estime prioritaire de solliciter les capacités d'auto-évaluation de l'élève (47%). Or, si on considère que 90% des enseignants affirment comme essentiel ou important le développement de l'autonomie des enfants (voir la question des objectifs d'apprentissages), on observe un décalage à nouveau entre les objectifs visés et les pratiques déclarées. Ce décalage pose le problème du rapport entre l'intention pédagogique affirmée et sa réalisation effective.

Tableau 4.8 : Objets de l'évaluation

Pourcentage des enseignants disant privilégier « souvent » et « très souvent »
différentes dimensions de l'évaluation des élèves

<i>Domaines d'évaluation</i>	<i>Enseignants</i>	
	en rénovation	pas en rénovation
Compétences disciplinaires	92	89
Effort fourni par l'élève dans son travail	87	91
Qualité des relations entre les élèves	83	87
Implication de l'élève dans la vie de la classe	81	79
Diagnostic individuel de l'élève	74	73
Bilans de connaissances	68	74
Capacités d'auto-évaluation de l'élève *	65	41
Connaissances initiales des élèves	46	44
Qualité des relations avec l'enseignant *	36	58

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Les enseignants des écoles en rénovation et les autres se différencient surtout à propos de deux objets d'évaluation :

- la capacité d'auto-évaluation de l'élève ;
- la qualité des relations avec l'enseignant.

Les enseignants des écoles en rénovation choisissent plus souvent que les autres la capacité d'auto-évaluation de l'élève. On peut penser qu'ils lui attribuent la responsabilité d'une partie de l'évaluation de ses activités. Cette conception pédagogique peut permettre à l'élève de développer des démarches méta-cognitives, mais cette hypothèse reste à démontrer.

Comme le montre le tableau ci-dessus, les enseignants des écoles qui ne sont pas en rénovation attachent une importance particulière à la qualité des relations entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire à l'adaptation de l'élève aux attentes de l'enseignant. En effet, les attentes sont souvent définies par des règles établies implicitement entre deux partenaires à propos des connaissances scolaires visées dans les apprentissages. Lorsque les attentes ne sont pas remplies par l'élève, la qualité de la relation s'en trouve souvent affectée.

Les critères de différenciation

Cette question permet de comprendre les critères sur lesquels les enseignants s'appuient pour différencier les apprentissages des élèves. Quatre critères de différenciation sont privilégiés par l'ensemble des enseignants (catégorie « très souvent et souvent ») : les difficultés rencontrées par les enfants (90%), les performances de l'élève (88%), l'analyse des erreurs de l'élève (78%) et l'observation des démarches de l'élève (76%).

Le premier critère porte sur la différenciation relative aux difficultés scolaires (difficulté à remplir les attentes scolaires) et sociales rencontrées par les élèves (difficulté d'intégration des élèves de culture différente, difficultés sociales de l'élève...). Le deuxième critère choisi est l'analyse des performances de l'élève, ce qui peut indiquer l'importance accordée par les enseignants à la fois aux démarches cognitives de l'élève et à leur pertinence. Le troisième critère choisi est constitué par l'analyse des erreurs comme moyen de différenciation des élèves, ce qui permet d'ajuster les réponses ciblées aux difficultés des élèves. Enfin l'observation des démarches de l'élève est un élément complémentaire des deux précédents (analyse des performances et des erreurs). En fait, ces différents critères semblent montrer que les enseignants ont tendance à s'inspirer des courants actuels des didactiques des disciplines pour différencier leurs élèves.

Tableau 4.9 : Critères de différenciation de l'enseignement

Pourcentage des enseignants adoptant « souvent » et « très souvent » différents critères de différenciation de leur enseignement

<i>Critères de différenciation « fréquemment » pris en compte</i>	<i>Enseignants</i>	
	en rénovation	pas en rénovation
Difficultés rencontrées par les enfants	92	94
Performances de l'élève	88	88
Observation des démarches de l'élève	85	77
Analyse des erreurs de l'élève	81	78
Comportement de l'élève en groupe	80	77
Approche diversifiée d'une même notion	77	73
Connaissances initiales de l'élève	76	71
Groupes d'âge des enfants *	47	30
Évaluation des collègues *	44	27
Origine socioculturelle de l'élève	29	30

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Deux thèmes différencient les enseignants des écoles en rénovation des autres. Les enseignants des écoles en rénovation réfèrent plus souvent que les autres :

- à l'âge des enfants,
- à l'évaluation des collègues.

On peut supposer que les enseignants organisent les groupes en fonction de critères d'âge (les groupes hétérogènes et/ou homogènes) ou également en fonction des besoins pédagogiques. Enfin l'évaluation par des collègues permet certainement des ajustements de l'enseignement, mais elle peut être également un sujet sensible dans la remise en question des pratiques ou des conceptions pédagogiques mêmes. Le choix de ces deux critères met sans doute en évidence l'importance attribuée au travail en équipe et au travail en groupe d'élèves.

L'évaluation subjective de la qualité d'une année scolaire

On a demandé aux enseignants de choisir parmi sept propositions différentes les trois qui définissaient le mieux une année scolaire « réussie », en les numérotant de 1 à 3 selon leur ordre d'importance. Pour l'ensemble des enseignants, il s'avère que, bien davantage que les performances scolaires des élèves ou que les conditions de collaboration avec les collègues, c'est le *climat relationnel de la classe* et la *motivation des élèves* qui sont mis au premier plan : globalement, 79% (1^{er} choix : 38%) des enseignants estiment qu'une année scolaire est réussie « quand a pu se créer un bon esprit de classe... »; 65% (1^{er} choix : 19%) « quand a pu s'instaurer un climat de confiance, une bonne communication entre élèves et enseignant »; 49% (1^{er} choix : 28%) « quand les enfants ont du plaisir à venir à l'école ». En revanche, 4 enseignants sur 5 (81%) n'ont pas retenu la proposition « une année scolaire est réussie quand les résultats sont bons et qu'il y a peu ou pas d'échec » (1^{er} choix 4%); près de trois quarts d'entre eux (72%) n'ont pas choisi non plus la proposition « une année scolaire est réussie quand les enfants travaillent de manière autonome », malgré l'accent mis par ailleurs sur le développement de l'autonomie des élèves (voir plus haut). Comme pour le travail en équipe, on peut penser que la qualité des relations à l'intérieur de la classe est considérée par les enseignants comme un pré-requis pour créer de bonnes conditions d'apprentissage.

Année scolaire réussie: rénovation rime avec collaboration

Lorsque l'on confronte les réponses des enseignants en rénovation avec celles de ceux qui ne le sont pas, simplement en termes de choix/non choix des items qualifiant une année scolaire de « réussie », on constate que les différences sont faibles et non significatives pour l'ensemble des items, à l'exception de deux.

Tableau 4.10 : **Une année scolaire « réussie »**

Pourcentage des enseignants choisissant (en 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} choix) différentes propositions définissant selon eux une année scolaire réussie

<i>Une année scolaire est réussie...</i>	<i>Enseignants</i>	
	En rénovation	Pas en rénovation
quand il y a une bonne collaboration entre élèves	85	78
quand il y a un climat de confiance élèves/enseignants *	54	69
quand les élèves osent s'affirmer	47	39
quand les enfants ont du plaisir à venir à l'école	44	50
quand il y a une collaboration entre enseignants *	35	18
quand les élèves travaillent de manière autonome	20	27
quand les résultats sont bons ; peu ou pas d'échec	17	13

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Ainsi, les enseignants en rénovation sont plus d'un tiers (35%) à considérer qu'une année scolaire est « réussie » quand « a pu s'établir une bonne collaboration entre enseignants »

contre moins d'un cinquième (18%) de leurs autres collègues. Cela semble montrer qu'aux yeux des enseignants en rénovation, le travail en équipe est en passe de devenir l'un des piliers de la pratique, même si cette valorisation est encore relativement timide. La seconde dimension sur laquelle les enseignants en rénovation se différencient significativement de ceux des autres écoles concerne l'importance attribuée à l'existence d'un climat de confiance entre maîtres et élèves pour qu'une année soit considérée comme « réussie » : ils sont un peu moins nombreux que leurs collègues (54% contre 69%) à avoir retenu cet item.

De manière générale, quoique non significative, les enseignants en rénovation sont un peu moins nombreux que les autres à mettre l'accent sur le plaisir de venir à l'école et l'autonomie des élèves mais insistent en revanche davantage que leurs collègues sur l'importance d'un esprit de collaboration entre les élèves, les bons résultats scolaires et la capacité des enfants à s'affirmer pour qualifier une année scolaire de « réussie ». Il peut sembler curieux que l'autonomie des élèves ne soit pas davantage valorisée par les enseignants en rénovation. Comme si, à leurs yeux, l'importance accordée au travail de groupe, repérable tout au long du questionnaire, garantissait à elle seule l'apprentissage de l'autonomie par les élèves.

Difficultés scolaires

Les causes des difficultés scolaires

Le fait d'être ou non en rénovation influence-t-il les réponses des enseignants à la question des causes des difficultés scolaires ? Comme l'indique le tableau ci-dessous, une liste de quinze items sur les causes possibles était proposée aux enseignants.

Les enseignants dans leur ensemble désignent majoritairement trois causes, choisies dans les deux catégories « très important » et « important » :

- 98% des enseignants attribuent les problèmes scolaires de l'enfant aux difficultés familiales ;
- La deuxième cause des difficultés est liée à l'attitude et au comportement turbulent ou passif de l'élève : 90% des enseignants pensent que ces comportements sont préjudiciables à la scolarité de l'enfant. On peut penser que ces comportements peuvent être la manifestation d'une difficulté d'intégration de ces enfants dans le groupe *classe*.
- Comme troisième cause, 88% des enseignants considèrent que le manque d'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est une cause importante des difficultés scolaires. Sur ce point, on ne constate à nouveau aucune différence entre les enseignants en rénovation et les autres. Cette constatation pourrait être préoccupante dans la mesure où la rénovation préconise d'associer étroitement les parents à la vie scolaire de leur enfant (à travers divers ateliers, réunions, discussions, entretiens, associations, etc.). Le problème de l'absence des parents dans la scolarisation des enfants reste entier. Signalons qu'aucun de ces trois derniers choix ne distingue significativement les deux groupes d'enseignants.

Comme nous allons le constater plus loin, les enseignants en rénovation, même s'ils remettent en cause la rigidité du système scolaire pour expliquer les difficultés scolaires de certains élèves, semblent toujours attribuer une large part dans l'explication de ces difficultés à l'implication insuffisante des parents et aux difficultés familiales de l'enfant.

Tableau 4.11 : Causes attribuées aux difficultés scolaires graves

Pourcentage des enseignants considérant différentes causes des difficultés scolaires graves comme « très importantes » et « importantes »

Causes des difficultés scolaires	Enseignants	
	en rénovation	pas en rénovation
Difficultés familiales de l'enfant	95	98
Attitude et comportement de l'élève (turbulent, passif...)	90	90
Implication insuffisante des parents dans la scolarité de l'enfant	87	87
Nombre élevé d'élèves par classe	81	81
Rythme d'apprentissage de l'élève *	80	90
Rigidité du système scolaire *	79	59
Moyens pédagogiques peu adaptés à ces élèves	76	72
Formation inadéquate des enseignants pour ces élèves	75	68
Manque de maturité de l'élève *	72	83
Milieu socio-économique de l'enfant	68	62
Manque d'adaptation de l'élève aux apprentissages	67	70
Relations difficiles entre le maître et l'élève	63	72
Langue maternelle de l'enfant (non-francophone)	48	51
Faible niveau intellectuel de l'élève	47	59
Origine culturelle de l'élève (origine étrangère)	45	43

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Comme le montre le tableau ci-dessus, trois thèmes différencient les enseignants des écoles en rénovation et les autres : le rythme d'apprentissage, le manque de maturité de l'élève et la rigidité du système scolaire.

Les enseignants des écoles qui ne sont pas en rénovation considèrent plus souvent que les autres que les difficultés scolaires sont dues au rythme d'apprentissage et au manque de maturité de l'élève (90% contre 80% et 83% contre 72%).

La notion de rythme d'apprentissage implique celle de la vitesse d'acquisition : les élèves rapides versus les plus lents. Rappelons que le temps d'apprentissage de l'élève n'est pas réductible au temps d'enseignement. En ce qui concerne le manque de maturité des élèves, rappelons que l'analyse différenciée des démarches et procédures individuelles permet d'adapter les situations d'enseignement à la réalité de l'élève. La différenciation repose sur les relations entre l'apprentissage et le développement, et suppose que l'on tienne compte à la fois des structures (les invariants) de la pensée et du niveau spécifique de l'enfant.

Les représentations montrent que l'enseignement n'a pas encore pour référence le socio-constructivisme. Pour ce dernier, le processus d'apprentissage, les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres, les nouvelles se juxtaposant sur les anciennes. Au contraire, il est fait en particulier d'intégrations successives et progressives de réorganisations en fonction du problème posé dans la situation. Les apprentissages sont alors conçus comme dépendant autant des connaissances antérieurement acquises que de ce qui est proposé dans la situation. Dans ce contexte, la différenciation s'appuie sur les démarches de l'élève (y compris les erreurs) et les cheminements différents. La différenciation suppose aussi un objectif pédagogique s'adressant à tous les élèves en fonction de leur particularité socioculturelle. Elle va de pair avec l'élaboration de situations d'apprentissages larges proposées à l'ensemble de la classe où chacun trouvera son entrée et sa manière de résoudre le problème en interactions avec les autres.

Enfin, on observe que les enseignants en rénovation avancent plus souvent la rigidité du système scolaire (degré, échéances, calendrier, etc.) pour expliquer les difficultés de certains élèves (79% contre 59%). Ce type d'attribution déclarée paraît cohérent avec les objectifs de la rénovation qui propose des changements de structure : suppression des degrés actuels et définition d'objectifs de fin de cycle, différenciation et adaptation des stratégies d'apprentissage au rythme de l'élève.

Les causes des difficultés scolaires choisies en dernier lieu, aussi bien par les enseignants en rénovation que par les autres enseignants, concernent la langue maternelle de l'élève et son origine culturelle.

En partant du constat que le redoublement précoce concerne et touche davantage les enfants des catégories socio-professionnelles défavorisées et parmi eux, plus particulièrement les enfants migrants (voir les travaux de W. Hutmacher, L. Allal & M.-L. Schubauer-Leoni) que les enfants francophones, plusieurs items ont été proposés à ce sujet. Plus de la moitié (54%) des enseignants des deux groupes considèrent qu'il n'existe que peu ou pas de rapport entre les difficultés scolaires des enfants et leur origine culturelle. De même, un enseignant sur deux (50%) n'accorde que peu ou pas du tout d'importance à la langue maternelle comme source probable des difficultés scolaires de l'enfant non francophone.

Nous obtenons ainsi une lecture relativement contrastée de la nature des causes des difficultés scolaires par les enseignants, puisqu'une majorité d'entre eux les attribue davantage aux difficultés familiales, à l'implication insuffisante des parents ou encore au rythme d'apprentissage plutôt qu'à l'origine culturelle et/ou linguistique de l'enfant.

En résumé :

- Pour les objectifs d'évaluation, les enseignants des écoles en rénovation mettent l'accent sur la capacité d'auto-évaluation de l'élève tandis que les autres collègues préfèrent la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant.
- Les enseignants des écoles en rénovation retiennent plus souvent que les autres comme critères de différenciation : le groupe d'âge des enfants et l'évaluation des collègues.
- Dans l'attribution des causes de difficulté, les enseignants des écoles en rénovation privilégient la rigidité du système scolaire alors que les autres collègues choisissent le rythme d'apprentissage et le manque de maturité de l'élève.

La formation continue

Les choix du contenu de la formation continue, de même que le fait que l'on suive cette formation en commun avec des collègues ou plutôt individuellement, nous dit quelque chose des objectifs visés (ce sur quoi on met l'accent) et des modes de fonctionnement des groupes dans lesquels sont insérés les enseignants.

De manière générale, d'après les déclarations des enseignants, la formation continue collective semble peu à peu gagner du terrain : plus de la moitié de l'ensemble des répondants ont suivi une formation avec un groupe de collègues (53%) et/ou avec l'ensemble des collègues de leur école ou de leur division (57%) au cours des trois dernières années.

Quant aux domaines privilégiés par l'ensemble des répondants pour leur formation continue, ils se concentrent dans la sphère de la didactique des maths et de la didactique des langues (respectivement 59% et 58% des options choisies au cours des trois dernières années). Les secteurs non directement liés à l'enseignement ou à son évaluation sont nettement moins souvent choisis, par exemple « la diversité culturelle » ou « le travail en groupe » (moins de 20%). Ceci confirmerait que les disciplines scolaires, au sens strict du terme, demeurent au centre des préoccupations du corps enseignant. Mais l'on peut également faire l'hypothèse que le relatif désinvestissement des domaines plus éloignés des disciplines scolaires est lié à l'offre de formation, plus pauvre pour ce type de thèmes.

Une formation permanente collective

Comme on pouvait s'y attendre, les enseignants en rénovation organisent leur temps de *formation continue* un peu différemment de leurs autres collègues. Alors que seule la moitié d'entre eux (49% contre 73%) se réserve encore du temps pour suivre une formation continue à titre individuel, ils sont nettement plus nombreux que les enseignants qui ne sont pas en rénovation (52% contre 38%) à suivre une formation avec un petit groupe de collègues de l'école. Cette proportion s'élève à 62% (contre 36%) lorsqu'il s'agit de suivre collectivement la formation continue avec l'ensemble des enseignants de l'école et/ou de la division, ce qui est cohérent avec le développement du travail en équipe dans les écoles en rénovation et la réalisation d'un projet d'école.

Didactique et évaluation, même combat !

Dans le tableau 4.12, il est intéressant de considérer à la fois les écarts entre les deux groupes de répondants (différence de « quantité ») et la différence dans l'ordre de priorité des choix de formation permanente (différence de « finalité »).

On constate ainsi que trois domaines de formation sont largement prioritaires pour les enseignants, qu'ils soient ou non en rénovation : la *didactique des maths et des langues* et l'*évaluation des élèves*. Seule différence dans l'ordre de priorité, les enseignants en rénovation placent l'évaluation avant la didactique des langues, alors que leurs autres collègues placent les deux didactiques légèrement avant l'évaluation. *Autrement dit, ces trois domaines de formation constituent des objectifs prioritaires pour l'ensemble des enseignants, en rénovation ou pas.*

Tableau 4.12 : **Domaines privilégiés dans la formation continue**

Pourcentage des enseignants ayant suivi, au cours des trois dernières années, une formation continue dans différents domaines

<i>Types de formations continues suivies</i>	<i>Enseignants</i>	
	En rénovation	Pas en rénovation
Didactique des maths *	71	57
Evaluation des élèves *	71	49
Didactique des langues *	69	56
Pédagogie différenciée *	46	17
Didactique de l'environnement	42	48
Travail en groupe ou en équipe *	35	12
Nouveaux outils d'enseignement *	30	46
Gestion des conflits *	12	27
Psychologie du développement cognitif	9	9
Psychologie sociale et affective de l'enfant *	8	17
Diversité culturelle des élèves *	5	23
Gestion des rencontres avec les parents *	4	14

Les résultats sont classés par ordre décroissant des réponses des enseignants en rénovation

* : résultats statistiquement significatifs

Les enseignants en rénovation ont donc les mêmes priorités de formation (et par conséquent d'enseignement) que leurs autres collègues. La seule manière dont ils s'en distinguent, c'est qu'ils sont chaque fois un peu plus nombreux à faire ces mêmes choix. Ils s'inscrivent ainsi en plus grand nombre que leurs collègues à des cours concernant la didactique des langues (69% contre 56%) et des maths (71% contre 57%) ou à suivre une formation en évaluation (71% contre 49%). Cela s'explique quand on sait que de nombreux projets d'écoles en rénovation visent à améliorer l'enseignement des maths ou du français ou encore prévoient la mise en place progressive d'un nouveau système d'évaluation. De façon générale, tout le contexte et le « climat » de la rénovation encourage d'ailleurs vivement les enseignants des écoles en rénovation à se former collectivement dans ces matières.

Des finalités divergentes

Il est des domaines, en revanche, pour lesquels les enseignants des deux groupes considérés mettent des priorités et des accents différents.

Pour les enseignants en rénovation, le choix de formation qui suit directement les trois objectifs prioritaires est *la pédagogie différenciée*, alors que ce n'est que le 8^{ème} choix pour les collègues des autres écoles. C'est également un choix plus massif : ils sont 46% à le faire, contre 17%. Cela n'est guère étonnant puisque la différenciation des parcours de formation constitue l'un des axes majeurs de la rénovation de l'enseignement primaire genevois (axe I).

Les enseignants en rénovation sont également plus nombreux à suivre une formation continue concernant *le travail en groupe ou en équipe* (35% contre 12% ; 6^{ème} contre 10^{ème} choix), ce qui s'explique aisément puisque la coopération entre enseignants est également l'un des axes centraux de la rénovation (axe II). En revanche, on comprend moins pourquoi ils recourent moins souvent que leurs autres collègues (12% contre 27% ; 8^{ème} contre 6^{ème} choix) à une formation sur *la gestion des conflits*. En effet, le vécu quotidien des écoles en rénovation (qui nous est connu au travers de nos observations et entretiens, ainsi que par la lecture des bilans d'école) montre que les équipes en rénovation doivent gérer de nombreuses tensions internes : une telle formation ne serait sans doute pas un luxe ! Mais il est vrai aussi que les écoles en rénovation bénéficient pour l'instant de nombreuses personnes, ressources qui les aident à dépasser leurs conflits : représentants du GRI, superviseur, coordinatrice ou coordinateur, etc.

Il est des domaines, en revanche, où les enseignants en rénovation sont moins friands que leurs autres collègues en matière de formation continue. Ils sont ainsi moins nombreux que leurs autres collègues (4% contre 14%) à suivre une formation sur la *gestion des rencontres avec les parents*, sur la *psychologie sociale et affective de l'enfant* (8% contre 17%), sur la *diversité culturelle des élèves* (5% contre 23%) ou encore sur les *nouveaux outils d'enseignement* (30% contre 46%). On ne peut sans doute pas se battre sur tous les fronts à la fois et si l'on privilégie les domaines en relation avec la réalisation du projet d'école, il faut bien renoncer à d'autres secteurs de la formation. On peut comprendre aussi que la plupart des équipes en rénovation soient désormais bien entraînées dans la conduite de leurs séances d'information aux parents. On ne peut que s'interroger en revanche, sur le faible intérêt accordé par ces équipes à une formation sur la diversité culturelle des élèves, alors que l'on sait par ailleurs que plusieurs écoles en rénovation doivent faire face à une population d'élèves largement multi-culturelle.

Les deux groupes d'enseignants ne se différencient pas dans l'intérêt qu'ils accordent à une formation à la didactique de l'environnement ou à la psychologie du développement de l'enfant (pas de résultats significatifs).

5. La traversée du primaire

Introduction

Le premier axe défini par le document d'orientation de la rénovation vise à individualiser *les parcours de formation* par l'introduction de cycles d'apprentissage qui permettent d'éviter le découpage en degrés annuels, jugé trop rigide pour garantir la cohérence et l'efficacité des apprentissages tout au long de la traversée du primaire. Cette individualisation des parcours devrait en particulier rendre exceptionnel le redoublement dont de nombreuses recherches ont montré qu'il ne constituait pas un remède adapté dans tous les cas à l'échec scolaire¹.

Au moment où se trouvent ainsi remises en cause certaines des formes prises par le parcours des élèves dans leur traversée du primaire, il nous a paru utile de présenter une vision plus complète et plus systématique des différents parcours observés au cours de ces dernières années. Une étude en cours au SRED tente en effet de dégager quels sont les parcours types de six cohortes d'élèves entrés en 1^{ère} primaire de 1982 à 1988². Le traitement des données de la BDS (base de données scolaires) n'a pas encore pu être réalisé complètement pour chacune des cohortes étudiées. Nous présentons dans ce texte certaines des données déjà disponibles, car elles nous paraissent attirer l'attention sur quelques-uns des moments-clés de la scolarité primaire, ceux précisément où la cohérence et la continuité du parcours se brisent pour un nombre relativement important d'élèves.

Aperçu méthodologique

Le principe de l'étude de parcours est le suivant : soit l'ensemble des élèves entrés en première primaire une année donnée, par exemple à l'automne 1982. On obtient ainsi un groupe homogène d'élèves, au sens où ils commencent tous en même temps leur scolarité obligatoire. Très rapidement, leurs parcours vont diverger, les uns avançant normalement dans leur scolarité, d'autres passant dans l'enseignement privé, d'autres encore dans l'enseignement spécialisé. Certains quittent le canton. Une partie d'entre eux poursuit sa scolarité dans l'enseignement primaire normal, mais redouble l'un ou l'autre degré.

A partir des données brutes décrivant ces parcours, deux types d'analyses ont été effectués. Le premier est une tentative de décrire ces parcours de manière synthétique : il s'agit de définir une *typologie des parcours*, en affectant chaque élève à l'un des parcours types. Dans le cas de la traversée du primaire : l'incident le plus conséquent est le passage dans l'enseignement spécialisé, suivi du redoublement d'un degré et du passage dans l'enseignement privé.

¹ Voir en particulier M. Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (1996). On consultera aussi le compte rendu critique que P. Merle (1998) propose de cet ouvrage.

² Pour l'instant, l'étude s'arrête à la cohorte entrée en 1P en 1988 parce que l'analyse d'une cohorte suppose que la prise d'information s'étende au moins sur 8 ans (donc jusqu'à fin 1996 au plus tôt) ; en effet, la traversée du primaire par certains élèves prend non pas 6 mais 8 ou 9 ans, dans le cas par exemple de deux redoublements et/ou d'un passage dans le spécialisé.

La seconde approche, élaborée à partir du même ensemble de données, est plus analytique : il s'agit de repérer et de décrire les caractéristiques des *incidents de parcours* des élèves, tels que le redoublement, selon le moment où il intervient ou le type d'élèves qu'il affecte.

Cette approche présente un certain nombre de limites qu'il convient de préciser d'emblée. Lorsqu'on étudie la traversée du primaire par les élèves entrés en 1^{ère} primaire une année donnée, on laisse en marge l'ensemble des élèves qui arrivent à Genève en cours de route : les élèves migrants par exemple, les enfants de réfugiés, c'est-à-dire l'ensemble des enfants suisses et étrangers qui s'établissent à Genève alors qu'ils ont déjà commencé leur scolarité primaire ailleurs, ou encore ceux qui ont commencé leur scolarité dans le privé et la poursuivent dans l'enseignement public.

5.1 Types de parcours et incidents possibles

Nous présentons ici l'ensemble des parcours possibles pour un élève qui entre en première primaire une année donnée. Il peut s'agir d'un parcours sans histoire, c'est le cas d'une majorité d'élèves. Mais de multiples incidents sont aussi possibles. Quels sont-ils ? Quels élèves affectent-ils ? Quelles en sont les conséquences ?

L'exemple de la cohorte 1988

Que se passe-t-il pour les 3247 élèves qui entrent en 1^{ère} primaire dans l'enseignement public à l'automne 1988 ? Le schéma qui figure à la page 78 présente l'ensemble des parcours possibles :

- 358 élèves ont quitté Genève en cours de route, ou plus précisément, disparaissent de la base de données scolaires. Il est vraisemblable qu'il s'agit dans la plupart des cas de départs définitifs de Genève ; mais il peut s'agir aussi, beaucoup plus rarement, d'enfants qui poursuivent leur scolarité en dehors de Genève (internats privés dans d'autres cantons romands ou en France voisine, ou fréquentation d'une école primaire dans la zone frontalière). Ces départs sont généralement compensés par des arrivées en nombre sensiblement égal, mais, comme on l'a dit plus haut, celles-ci ne sont pas prises en compte dans la cohorte étudiée.

Il reste donc 2889 élèves qui effectuent toute leur scolarité primaire à Genève :

- sur ces 2889 élèves, 2305, soit le 80%, font le parcours attendu, c'est-à-dire suivent leurs 6 ans d'école primaire et entrent au CO sans connaître d'incidents de parcours (doublage, passage dans le privé, etc.) ;
- les *incidents* sont de divers types et ne présentent pas tous la même gravité :

passage dans le privé : 51 élèves de cette cohorte (1.8%) passent dans le privé soit pour le restant de leur scolarité primaire après une 1P dans le public, soit pour l'une ou l'autre année de leur scolarité primaire, mais *sans redoublement* ;

redoublement dans le public : 391 élèves de la cohorte (soit 13.5%) doublent au moins une des six années d'école primaire dans l'école publique ;

redoublement dans le privé : 26 d'entre eux (1%) doublent au moins une fois dans le privé, soit, pour l'ensemble des élèves qui passent dans le privé après avoir fréquenté une classe de l'enseignement public, un taux de redoublement de 29% (sur l'ensemble des années que dure la traversée) ;

passage dans le spécialisé : 86 élèves de la cohorte (3%) passent dans le spécialisé dans le cours de leur scolarité, qu'il s'agisse du spécialisé privé (12 élèves) ou du spécialisé public (74 élèves) ;

parcours atypique : 30 élèves ont une carrière atypique (départ une année, gain d'une année, etc.).

Cette configuration des parcours est-elle stable d'une cohorte à l'autre ?

On trouvera à la fin de ce chapitre en *annexe I* un tableau qui présente l'ensemble des résultats pour les cohortes entrées en 1P de 1982 à 1988 (à l'exception de la cohorte 1986, pour laquelle les données ne sont pas entièrement disponibles).

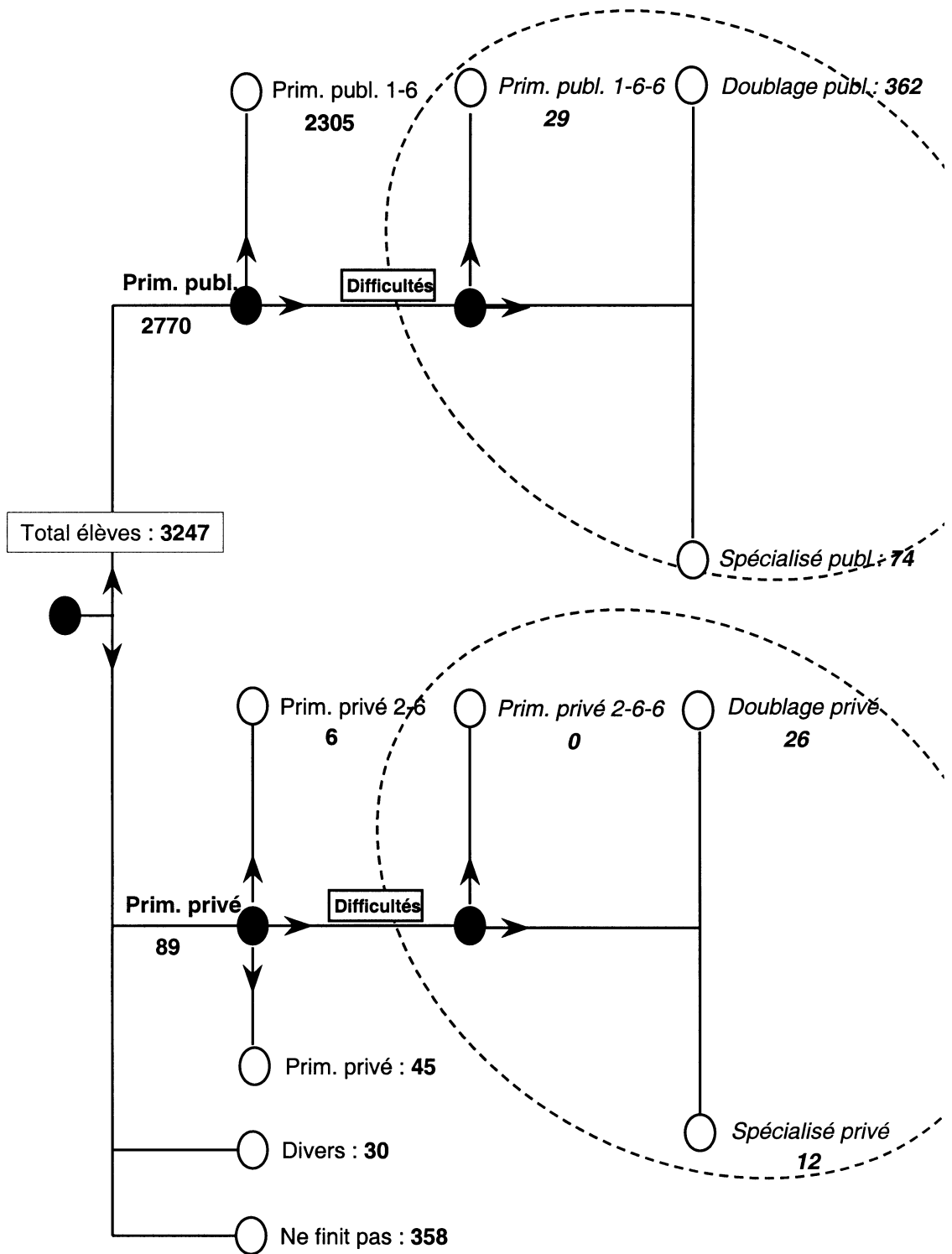
L'analyse de ces résultats généraux, portant sur 6 cohortes, conduit aux constats suivants :

- en ce qui concerne la *traversée normale* du primaire, le pourcentage varie entre 77% pour la cohorte entrée en 1P en 1984 et 80% pour la cohorte de 1988, mais on ne note pas d'évolution régulière dans le temps ; on constate par exemple que les deux dernières cohortes analysées comptent les pourcentages les plus éloignés : 77.2% de parcours normaux pour la cohorte 1987 et 79.8% pour 1988 (ce qui constitue par ailleurs une différence très faible) ;
- en ce qui concerne le *redoublement dans l'enseignement public*, le pourcentage de la cohorte 1988 semble plus faible que celui des cohortes précédentes (13.5% des parcours), mais, là non plus, l'évolution n'est pas régulière. La même remarque vaut pour le passage dans le spécialisé privé ou public où les pourcentages varient entre 3.3% (1985) et 5% (1987) ;
- pour tous les autres types de parcours, le nombre d'élèves concernés est toujours très faible et donc les pourcentages relativement aléatoires. Seule la moyenne sur les six cohortes examinées peut être prise en compte. Si l'analyse portait sur un plus grand nombre de cohortes, peut-être serait-il possible de repérer une évolution en regroupant, par exemple, les cohortes les plus anciennes d'un côté et les plus récentes de l'autre.

En conclusion

- Dans les 6 cohortes étudiées, le 78% des élèves, en moyenne, traversent le primaire sans incidents majeurs alors que le 15% en moyenne redoublent au moins une fois dans le public. Les 7% restants se partagent principalement entre les passages dans le privé et les passages dans le spécialisé.
- Il n'est pas possible, avec les données disponibles, de repérer une évolution dans l'importance respective des différents parcours selon les cohortes étudiées.

La trajectoire des élèves de la cohorte 1988



5.2 Qui sont les élèves qui ont un parcours normal ?

Selon la catégorie socioprofessionnelle

Prenons à nouveau pour exemple la cohorte 1988. Le tableau suivant présente la composition de cette cohorte selon la catégorie socioprofessionnelle et permet la comparaison entre la composition de la cohorte totale et celle du groupe des élèves qui traversent sans encombre l'enseignement primaire.

Tableau 5.1 : **Elèves au parcours normal selon la catégorie socioprofessionnelle (cohorte 1988)**

Col. 1	Col. 2	Col. 3	Col. 4	Col. 5	Col. 6	Col. 7	Col. 8
<i>CSP</i>	<i>Total élèves</i>	<i>%</i>	<i>Parcours normal</i>	<i>%</i>	<i>Nb. attendu</i>	<i>Différence</i>	<i>Coefficient</i>
Divers	68	2.4	42	1.8	54	-12	0.78
Ouvriers	854	29.6	610	26.5	681	-71	0.89
Petits indép.	198	6.9	148	6.4	158	-10	0.94
Employés	1174	40.6	988	42.9	937	51	1.05
Cadres	595	20.6	517	22.4	475	42	1.08
Total	2889	100.0	2305	100.0		0	

Lecture du tableau :

- les colonnes 2 et 3 de ce tableau présentent la distribution de chaque catégorie socioprofessionnelle dans la cohorte totale, tous parcours confondus ;
- les pourcentages présentés dans la colonne 3 permettent de prévoir le nombre d'élèves attendus (colonne 6) dans les parcours sans incidents (« parcours normal ») si l'égalité dans la distribution des catégories socioprofessionnelle était assurée ; les colonnes 4 et 5 présentent cette distribution dans la seule population des élèves au parcours normal ;
- la différence entre nombre attendu et nombre effectif d'élèves dans les parcours normaux (colonne 7 : « différence ») ne permettant pas en tant que telle de mesurer l'importance de l'écart compte tenu des effectifs totaux de chaque catégorie, on a construit le coefficient de la colonne 8 (obtenu en divisant l'effectif attendu et l'effectif observé).

Ce que fait ressortir ce tableau, c'est d'abord que parmi les élèves ayant un parcours normal, ceux qui appartiennent aux catégories « employés » et « cadres » sont légèrement sur-représentés, alors que ceux qui appartiennent aux catégories « divers »³ et « ouvriers » sont légèrement sous-représentés. L'écart reste cependant relativement faible et ce n'est pas dans ces parcours que se marquent le plus clairement les différences de réussite entre élèves des différentes catégories socioprofessionnelles. C'est donc ailleurs que se creuse l'écart entre enfants de milieu populaire et enfants de cadres moyens et supérieurs.

³ Rappelons que la catégorie « divers » comprend les étudiants, retraités, invalides, rentiers, chefs de ménage de sexe féminin n'exerçant pas d'activité professionnelle, etc.

Le profil des élèves ayant un parcours normal est-il le même pour les différentes cohortes étudiées ? On trouvera les résultats dans le tableau qui figure en *annexe 2* du présent chapitre. Il apparaît que les remarques faites pour la cohorte 1988 sont valables pour l'ensemble des cohortes étudiées: les différences dans la traversée normale selon la catégorie socioprofessionnelle ne paraissent pas creuser fortement l'écart de réussite entre les élèves.

Selon le lieu de naissance

Pour la cohorte 1988, on constate que sur les 2305 élèves qui ont un parcours normal, 1975 (86%) sont nés à Genève alors que 330 (14%) ne sont pas nés à Genève. Cette distribution est proche de celle qu'on observe dans la population totale. En d'autres termes, le fait de ne pas être né à Genève, c'est-à-dire, pour une partie importante de cette population, le fait d'être un immigré récent, affecte peu les chances d'effectuer un parcours sans incident *si l'on rejoint le système scolaire genevois dès la 1^{ère} primaire*⁴.

Selon le sexe

La proportion des filles qui ont un parcours normal est légèrement supérieure à celle des garçons. Plus généralement, les filles sont moins nombreuses que les garçons dans tous les parcours caractéristiques d'un échec scolaire (redoublement ou passage dans le spécialisé).

En conclusion

- Ni la catégorie socioprofessionnelle, ni le lieu de naissance, ni le sexe ne différencient *fortement* les élèves qui ont un parcours normal de ceux qui connaissent des incidents de traversée.
- Ces caractéristiques paraissent influencer davantage *le type d'incidents* que rencontrent les élèves ou les différentes façons qu'ont les familles de gérer les difficultés scolaires de leurs enfants. L'étude des parcours avec « incidents » devra préciser cette hypothèse générale.

5.3 Les élèves qui redoublent dans l'enseignement public

Nous avons présenté plus haut la typologie des parcours possibles pour un élève entré en 1^{ère} primaire dans l'enseignement public. Parmi ces parcours, nous avons retenu celui des élèves qui connaissent au moins un redoublement dans leur traversée du primaire. Nous entrons ici dans l'analyse de cet incident particulier. On verra que le redoublement intervient à certains moments de la scolarité plus qu'à d'autres et qu'il affecte de façon très différenciée les élèves des différentes catégories socioprofessionnelles.

Nous élargirons ensuite la problématique pour étudier non seulement les parcours que nous avons appelés « redoublement dans le public », mais plus généralement la place du redoublement dans l'ensemble des parcours « à incidents ». Beaucoup d'élèves qui redoublent ne figurent pas dans le parcours « redoublement dans le public », mais se

⁴ Les résultats seraient sans doute différents si l'on comptait aussi les élèves entrés en cours de scolarité.

retrouvent ensuite dans les parcours « spécialisé public » ou « passage dans le privé ». Ce qui nous conduira à l'analyse de carrières plus complexes que celles marquées par un redoublement et une suite de scolarité normale.

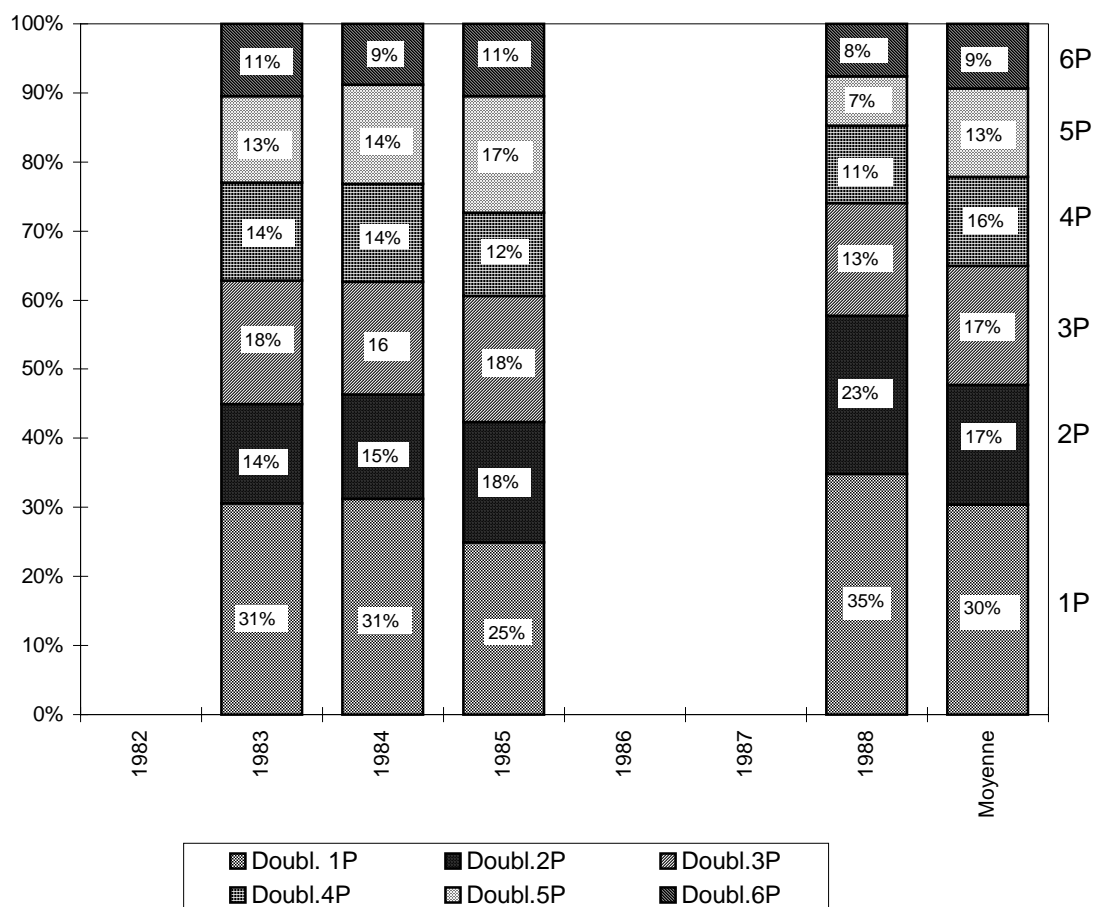
A quel moment redouble-t-on dans le primaire public ?

Le redoublement semble intervenir à certains moments-clés de la scolarité et, selon le moment où il intervient, il n'affecte pas tout à fait les mêmes catégories d'élèves.

Le graphique 5.1 présente la répartition des redoublements selon le degré où il intervient pour les quatre cohortes 1983, 1984, 1985 et 1988 (pour plus de précisions, voir le tableau qui figure en *annexe 3* de ce chapitre).

Graphique 5.1

Répartition des redoublements selon le degré (en %) (4 cohortes et moyenne)



A la lecture de ce graphique, on fait les constatations suivantes :

- les redoublements intervenant *en fin de 1^{ère} primaire* représentent en moyenne, pour les 4 cohortes analysées, le **30%** de tous les redoublements, avec un sommet pour la cohorte 1988 (35% de tous les redoublements) ;
- les deux degrés suivants (2P et 3P) sont moins touchés par le redoublement, mais le pourcentage reste élevé (17% en moyenne du total des redoublements pour chacun des deux degrés) ;

- les 4P, 5P et 6P sont les degrés les moins touchés par le redoublement (respectivement 13%, 13% et 9%).

Si l'on compare les cohortes analysées, la cohorte 1988 semble représenter un cas particulier avec un renforcement de la tendance au redoublement dans les premiers degrés et une diminution forte dans les trois autres. Il ne nous est pas possible de vérifier pour l'instant s'il s'agit du signe d'une évolution durable ou au contraire d'une situation exceptionnelle.

Cette différence de la répartition des redoublements selon le degré pose des problèmes particulièrement importants puisqu'elle suggère que les difficultés dans l'apprentissage de la lecture constituent le point « nodal » des difficultés rencontrées par les élèves dans le primaire. Un barrage semble s'établir pour de nombreux élèves autour des degrés où cet apprentissage est central. On constate en effet que les redoublements dans les 3 premiers degrés représentent le 64% de tous les redoublements pour l'ensemble des cohortes analysées, avec là encore un sommet pour la cohorte 1988 dans laquelle les redoublements dans les trois premiers degrés représentent le 71% de tous les redoublements.

En conclusion

- C'est la 1P qui est le degré le plus fréquemment doublé (30% des redoublements en moyenne sur 4 cohortes).
- Les trois premiers degrés totalisent à eux seuls le 64% de tous les redoublements.
- Il est vraisemblable que ce sont les *difficultés dans la maîtrise de la lecture* qui entraînent le plus fréquemment le redoublement dans la traversée du primaire.

Répartition des élèves redoublants selon la catégorie socioprofessionnelle

Le *graphique 5.2*⁵ présente la distribution des redoublements pour l'ensemble des cohortes examinées selon le moment où il intervient et selon la catégorie socioprofessionnelle des redoublants :

- les enfants d'ouvriers sont très nettement sur-représentés parmi les redoublants, *particulièrement dans les trois premiers degrés*. Cependant, leur pourcentage diminue fortement dans les trois degrés supérieurs. Par exemple, pour *les enfants de milieu populaire*, le pourcentage des redoublements passe brusquement de 44% en 3P à 36% en 4P⁶ ;
- pour les enfants d'employés et cadres moyens, on constate un mouvement inverse : ils sont sur-représentés parmi les redoublants des deux degrés supérieurs ;
- quant aux enfants de cadres supérieurs et dirigeants qui redoublent, ils sont sous-représentés dans tous les degrés bien que leur nombre augmente *dans les trois degrés supérieurs*.

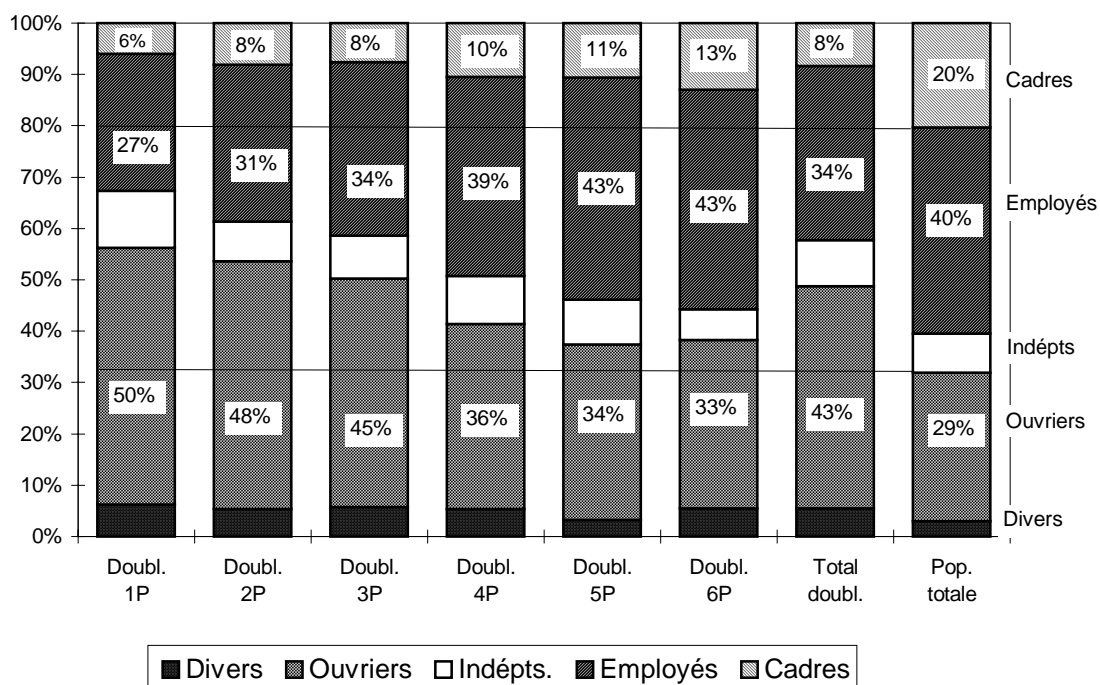
⁵ On trouvera en annexe 4 le tableau correspondant au graphique 5.2.

⁶ Ce pourcentage est calculé sur le total des redoublements en 3P d'une part et en 4P d'autre part.

Si l'on regroupe les trois premiers degrés et les trois derniers degrés, la rupture en terme de catégorie socioprofessionnelle des redoublants apparaît encore plus nette, en particulier pour les ouvriers dont le pourcentage diminue considérablement et pour les employés dont le pourcentage parmi les redoublants de 4P-6P dépasse légèrement leur représentation dans la population totale (voir *graphique 5.3*, page suivante et tableau en *annexe 4*). On constate aussi une diminution des redoublants de 4P-6P chez les divers et les indépendants, mais beaucoup plus faible. Quant aux enfants de cadres, leur proportion parmi les redoublants de 4P-6P est nettement plus élevée que pour la 1P-3P, mais n'atteint de loin pas leur taux de représentation dans la population.

Graphique 5.2

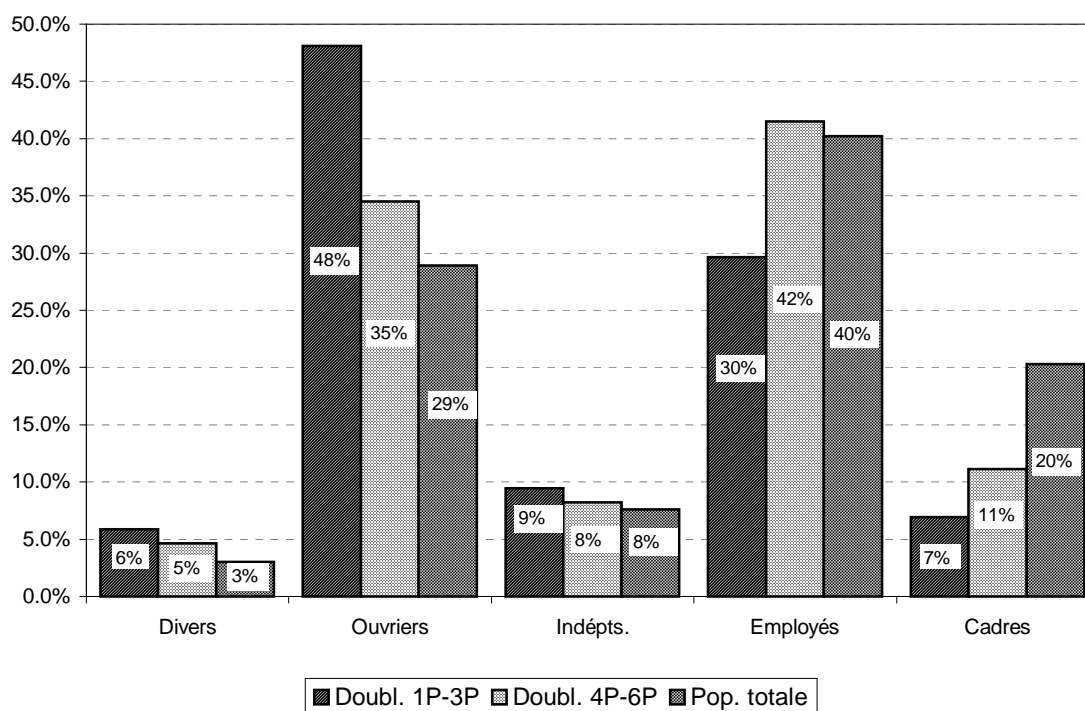
Répartition des redoublements selon le degré et la catégorie socioprofessionnelle (moyenne des cohortes 83, 84, 85, 88)



Comment interpréter ces données statistiques ? Il semble qu'il faille se référer aux stratégies des familles de classes moyenne et supérieure qui poussent leurs enfants à redoubler l'un des degrés supérieurs, notamment la 5P et la 6P, pour leur permettre d'accéder à une filière *prégymnasiale* du cycle d'orientation. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait étudier plus précisément dans quelle mesure ces redoublants rejoignent effectivement une filière *prégymnasiale* plutôt qu'une section générale ou pratique ; il conviendrait aussi d'interroger les parents et les enseignants de ces élèves.

Graphique 5.3

Répartition des redoublants de 1P-3P et 4P-6P selon la catégorie socioprofessionnelle (cohortes 1983, 84, 85, 88)



En conclusion

- Le redoublement dans les trois premiers degrés touche *essentiellement les enfants de milieu populaire*. D'une certaine façon, le redoublement est l'un des remèdes principaux auquel recourt *l'enseignement primaire public* pour faire face aux difficultés (notamment dans l'apprentissage de la lecture) des enfants de milieu populaire.
- Nous faisons l'hypothèse que le redoublement dans les grands degrés est l'un des moyens auxquels recourent les *familles* (tout autant que les acteurs du système d'enseignement lui-même) *des couches moyennes et supérieures* pour faire accéder leurs enfants aux sections gymnasiales du cycle d'orientation. Ces familles y voient sans doute un enjeu important, beaucoup plus que les familles de milieu populaire.

Quelles sont les conséquences d'un premier redoublement ?

Dans le paragraphe qui suit, la population considérée comprend *tous* les élèves qui connaissent un redoublement au cours de la scolarité primaire dans l'enseignement public. Pour certains de ces élèves, le redoublement est suivi d'un parcours normal dans le primaire, sans autre incident, si ce n'est, dans un certain nombre de cas, un second redoublement. Ces élèves sont comptés dans le parcours «redoublement dans l'enseignement public». Mais un redoublement n'est pas toujours suivi d'un retour à la normale. Il peut être suivi de nouveaux incidents comme le passage dans le privé ou le passage dans le spécialisé.

Pour clarifier les choses, nous prendrons à nouveau pour point de départ la cohorte des élèves entrés en 1P à l'automne 1988. Le tableau qui suit présente la distribution des parcours scolaires selon le niveau d'un premier redoublement. Il répond donc à la question : de quoi est suivi un premier redoublement dans le public ? Comme cela apparaît dans le tableau 5.2, ce redoublement peut être suivi d'un retour à la normale (doublage public), d'un passage dans le spécialisé public ou privé, d'un nouveau redoublement dans le privé, ou simplement d'un départ de Genève (ce qui ne signifie pas que ce départ soit la conséquence du redoublement ; simplement parmi les élèves qui redoublent, on en retrouve ensuite un certain nombre dans la catégorie « ne finit pas » = quitte l'école genevoise).

Tableau 5.2: Distribution des parcours scolaires selon le niveau d'un premier redoublement (cohorte 1988)

	1 ^{er} dbl. en 1re	1 ^{er} dbl. en 2e	1 ^{er} dbl. en 3e	1 ^{er} dbl. en 4e	1 ^{er} dbl. en 5e	1 ^{er} dbl. en 6e	Total
Total	180 35%	118 23%	84 16%	58 11%	37 7%	39 8%	516 100%
P. publ. 1-6-6	0	0	0	0	0	29 100%	29 100%
Doubl. publ.	109 30%	97 27%	68 19%	53 15%	33 9%	2 1%	362 100%
Spéc. publ.	36 86%	4 10%	1 2%	0	0	1 2%	42 100%
Doubl. privé	2 8%	4 15%	9 35%	2 8%	2 8%	7 27%	26 100%
Spéc. privé	1 25%	2 50%	1 25%	0	0	0	4 100%
Ne finit pas	32 60%	11 21%	5 9%	3 6%	2 4%	0	53 100%

Le tableau se lit de la façon suivante :

- La dernière colonne (« Total ») fournit d'abord les informations synthétiques suivantes : sur les 516 élèves de la cohorte 1988 qui redoublent l'un ou l'autre degré dans le public :
 - 391 (soit le 76% de tous ceux qui redoublent) ont ensuite un parcours normal ; ils figurent dans le parcours « doubl. publ. » (ligne 4), puisqu'ils connaissent au moins un redoublement (un 2^{ème} redoublement est possible, mais nous n'avons pas défini de parcours spécifique pour ceux qui connaissent un deuxième redoublement) ;
 - 42 (soit le 8%) passent dans le spécialisé public ;
 - 26 (soit le 5%) doublent à nouveau, mais dans le privé ;
 - 4 passent dans le spécialisé privé ;
 - 53 ne finissent pas leur scolarité à Genève.
- Le tableau fournit ensuite des informations sur ce qui arrive aux élèves qui connaissent un redoublement selon le degré où il intervient :
 - en ce qui concerne les 180 élèves qui redoublent la 1P (35% de tous les redoublements pour la cohorte 1988), 109 ont ensuite un parcours normal, 36 passent dans le spécialisé public, 2 doublent à nouveau dans le privé, 1 passe dans le spécialisé public et 32 ne finissent pas leur scolarité primaire à Genève ;
 - pour les 118 élèves qui connaissent leur premier redoublement en 2P, 97 ont ensuite un parcours normal, 4 passent dans le spécialisé public, 2 doublent à nouveau dans le privé, 2 passent dans le spécialisé privé et 11 ne finissent pas leur scolarité primaire à Genève ;
 - pour les 84 élèves qui connaissent leur premier redoublement *en fin de 3P*, 68 ont ensuite un parcours normal, 1 passe dans le spécialisé public, 9 doublent dans le privé, 1 passe dans le spécialisé privé et 5 ne finissent pas leur scolarité à Genève ;
 - et ainsi de suite pour chacun des degrés.

L'analyse des données qui figurent dans le *tableau 5.2* conduit à dégager les tendances suivantes :

- dans une majorité des cas (76% pour la cohorte 1988), le redoublement est suivi d'une scolarité normale (*ce qui ne signifie pas que sur d'autres plans le redoublement soit sans conséquence : image de soi, par exemple, section d'entrée au cycle, etc.*) ;
- le passage dans le spécialisé public se *fait principalement après le redoublement de la 1^{ère} primaire*, ce qui indique que ce redoublement-ci est en quelque sorte, pour un certain nombre d'élèves, une dernière tentative pour éviter le passage dans le spécialisé ou une façon de le retarder. Les problèmes liés au passage dans le spécialisé apparaissent donc très tôt, et on peut se demander si une intervention beaucoup plus précoce n'aurait pas été nécessaire pour ces élèves. Mais on sait aussi qu'il n'est pas toujours facile de persuader les parents de milieu populaire de recourir très tôt au médecin ou au psychologue.

Ces deux tendances s'observent-elles dans *l'ensemble des cohortes étudiées* ? Nous ne disposons pour l'instant de données comparables que pour les cohortes 1985 et 1987 : le taux de passage dans le spécialisé est toujours élevé après un redoublement de la 1P.

En conclusion

- Le redoublement de la 1P paraît être pour un nombre important d'élèves une dernière tentative de remédiation avant le passage en spécialisé. Là encore, il semble que ce sont les difficultés dans l'enseignement de la lecture qui soient le révélateur de difficultés beaucoup plus graves. On peut se demander si un diagnostic n'aurait pas pu être porté plus tôt. En ce sens, l'importance des redoublements en 1P oblige à une analyse approfondie des premières années de prise en charge (degrés enfantins et pré-scolarité).
- Le passage dans le privé ne paraît que rarement décidé *après* un redoublement. On peut faire l'hypothèse qu'un certain nombre de parents y recourent comme à une mesure *préventive* et peut-être, dans un certain nombre de cas, comme une façon d'échapper au redoublement dans l'enseignement public. Mais cette hypothèse devrait être vérifiée par une enquête auprès des familles concernées.

5.4 Le passage par le privé

A quelles catégories socioprofessionnelles appartiennent les élèves qui passent par le privé ? Le *tableau 5.3* présente les données disponibles pour quatre cohortes, avec, d'une part, le total des élèves qui passent par le privé et, d'autre part, leur distribution par catégories socioprofessionnelles. Sur les 363 élèves de ces quatre cohortes qui font un passage par le privé :

- la majorité (81%) appartient aux catégories cadres moyens/employés et cadres supérieurs ;
- l'effectif des enfants de cadres moyens est exactement conforme à celui attendu dans l'hypothèse de l'égalité stricte de représentation par catégorie socioprofessionnelle ;
- les enfants d'ouvriers sont très fortement sous-représentés mais pas absents.

Tableau 5.3 : Passage dans le privé selon la catégorie socioprofessionnelle

Cohortes	Total privé	Divers	Ouvriers	Petits indép.	Employés	Cadres
1984	88	1	5	12	27	43
1985	99	2	7	10	37	43
1987	87	4	7	3	41	32
1988	89	0	10	8	34	37
Total	363	7 1.9%	29 8.0%	33 9.1%	139 38.3%	155 42.7%
<i>T. attendu + coefficient</i>		10 0.70	109 0.27	26 1.26	139 1.00	79 1.90

Note : La dernière ligne du tableau précise l'importance respective de chaque catégorie pour le passage dans le privé en proposant, d'une part, *l'effectif attendu* si chaque catégorie était représentée dans le privé proportionnellement à son importance dans la population et, d'autre part, *le coefficient permettant d'évaluer cette importance*. Pour prendre l'exemple des enfants de cadres supérieurs, on observe qu'ils sont 155 à passer dans le privé, alors qu'on en attendrait 79 si leur effectif était proportionnel à leur représentation dans la population totale. Ils sont donc deux fois plus nombreux qu'attendu dans le privé (là où on en attendrait 100, ils sont 190). En ce qui concerne les enfants d'ouvriers, là où on en attendrait 100, ils ne sont que 29 à passer par le privé.

Le passage par le privé apparaît donc bien comme une stratégie des couches moyennes et supérieures. Nous faisons ici l'hypothèse que ce passage est une façon pour ces familles de faire face à des difficultés dans l'enseignement public. Cette hypothèse est partiellement confirmée par le fait que le pourcentage des élèves venant du public et redoublant dans le privé est nettement plus élevé que le pourcentage des redoublants dans le public. On peut penser que ces familles préfèrent voir doubler leur enfant dans le privé plutôt que dans le public. Il est possible que, plus généralement, le passage dans le privé soit une façon d'éviter le redoublement dans le public, mais on voit que cette stratégie n'est que partiellement gagnante.

Le plus important est sans doute de retenir que face aux difficultés de leurs enfants, les familles des couches supérieures n'acceptent pas la solution proposée par l'enseignement public. Ils développent leur propre stratégie. Nous avons déjà fait l'hypothèse que cette attitude déterminait le redoublement dans les grands degrés pour faciliter l'accès à une filière pré-gymnasiale du cycle d'orientation.

En conclusion

- Alors que les familles des milieux populaires semblent relativement démunies face aux difficultés scolaires de leurs enfants, les familles des couches supérieures utilisent beaucoup plus fréquemment le détour par le privé pour faire face à ces mêmes difficultés.
- On trouve là un des éléments de la « professionnalité » de ces familles dans la gestion de la carrière scolaire de leurs enfants. De nombreuses recherches ont en effet montré que l'encadrement qu'elles assurent, à ce niveau mais aussi dans le soutien éducatif et le renforcement de l'action de l'école, explique pour une part l'écart constaté entre la réussite des enfants de milieu populaire et celle des enfants des couches supérieures.

5.5 L'entrée au cycle d'orientation

Pour une première approche du problème⁷, nous proposerons ici une analyse des points d'entrée au cycle d'orientation pour l'ensemble des élèves de la cohorte 1998 (voir *tableau 5.4*).

Rappelons que la diversité de ces points d'entrée tient à la structure du cycle d'orientation genevois :

- selon leur lieu de domicile, ces élèves entreront soit dans un collège à *sections*, soit dans un collège à *niveaux et options* (3 collèges sont de ce type : les élèves y seront intégrés en 7^{ème} dans des classes hétérogènes, l'hétérogénéité du primaire se trouvant ainsi poursuivie pour une année) ;
- dans les cycles à sections, les élèves seront admis soit dans une section *prégymnasiale*, soit dans une section *générale*, soit enfin dans une section *pratique*, selon leur niveau de compétences en fin de 6^{ème} primaire ;
- quelques élèves poursuivront leur scolarité dans le privé ;
- enfin, un certain nombre d'élèves, venant notamment du spécialisé, termineront leur scolarité obligatoire dans des écoles de formation pré-professionnelle (E.F.P.) relevant elles aussi de l'enseignement spécialisé.

Les principales conclusions qui se dégagent des données statistiques figurant dans le *tableau 5.4* sont les suivantes :

- dans les filières pré-gymnasiales, les enfants de familles d'employés ou de cadres sont sur-représentés : les cadres sont par exemple 119 là où on en attendrait 100 dans l'hypothèse d'une représentation égale ;
- dans les filières générale et pratique, les enfants d'ouvriers sont très fortement sur-représentés : dans la section pratique, ils sont par exemple 234 là où on en attendrait 100 ; de même en section générale, ils sont 154, là où on en attendrait 100. Là encore, ces filières constituent la réponse du système d'enseignement au niveau de compétence relativement bas d'une partie des élèves de milieu populaire ;
- comme pour la traversée du primaire, le privé attire principalement des enfants de cadres moyens et de cadres supérieurs (pour ces derniers, ils sont 195 là où on en attendrait 100) ;
- enfin si l'on compare la représentation des enfants d'ouvriers dans les filières pré-gymnasiales avec leur représentation dans la traversée normale du primaire, on constate une légère dégradation de la situation : l'écart de réussite entre enfants de milieu populaire et enfants des couches supérieures ne semble se creuser que très progressivement ; cet écart n'apparaît pas comme inscrit dès le départ dans les compétences de l'élève ; il paraît plutôt se construire sous l'effet combiné du fonctionnement du système scolaire lui-même (dont pâtissent les enfants de milieu populaire) et des stratégies des familles de milieux supérieurs qui échappent de multiples façons à la logique de fonctionnement du système.

⁷ Le problème de la transition école primaire / cycle d'orientation sera étudié de façon plus approfondie dans la recherche actuellement en cours au SRED sur « le traitement de l'hétérogénéité et la différenciation au cycle d'orientation ».

Tableau 5.4 : **Distribution des points d'entrée au CO selon la catégorie socioprofessionnelle (cohorte 1988)**

Section ou école	Total	Divers		Ouvriers		Petits indép.		Employés		Cadres	
Sections pré-gymn.	1678	29	2%	422	25%	109	6%	696	41%	422	25%
		-13	0.68	-87	0.83	-3	0.98	36	1.05	67	1.19
Collèges à options	523	12	2%	125	24%	29	6%	258	49%	99	19%
		-1	0.91	-34	0.79	-6	0.83	52	1.25	-11	0.90
S. générale	434	15	3%	203	47%	39	9%	153	35%	24	6%
		4	1.37	71.	1.54	10	1.35	-18	0.90	-68	0.26
S. pratique	55	1	2%	39	71%	3	5%	10	18%	2	4%
		0	0.72	22	2.34	-1	0.82	-12	0.46	-10	0.17
Autres	1	1									
E.F.P.	29	3	10%	14	48%	3	10%	8	28%	1	3%
		2	4.10	5	1.59	1	1.56	-3	0.70	-5	0.16
Privé	97	1	1%	10	10%	9	9%	37	38%	40	41%
		-1	0.41	-19	0.34	3	1.39	-1	0.97	20	1.95
Pas de CO	430	20	5%	172	40%	24	6%	116	27%	98	23%
		9	1.84	42	1.32	-5	0.84	-53	0.69	7	1.08
Total	3247	82	3%	985	30%	216	7%	1278	39%	686	21%

Lecture du tableau :

- la dernière ligne du tableau fournit la distribution totale de la population selon la catégorie socioprofessionnelle ;
- c'est à partir de cette distribution totale qu'est construit l'effectif *attendu* de la population pour chacune des filières ou écoles possibles après la 6P, si chaque catégorie était représentée proportionnellement à son pourcentage dans la population totale. Cet effectif attendu figure pour chaque filière ou type de sortie du primaire sous le chiffre en gras exprimant l'effectif *observé*. Le coefficient qui figure à droite de l'effectif attendu exprime le rapport entre effectif observé et effectif attendu et permet d'évaluer l'importance de la sous- ou de la sur-représentation d'une catégorie dans une filière donnée ;

Quelques éléments de conclusion

L'analyse de la traversée du primaire par différentes cohortes d'élèves met en évidence un certain nombre de faits qui nous paraissent de la plus haute importance pour la gestion du système d'enseignement public et pour la lutte contre l'échec scolaire :

- les incidents de parcours qui affectent la carrière scolaire des *élèves dans l'enseignement public* touchent en priorité les enfants de milieu populaire dont les familles ne paraissent pas trouver *hors du cadre officiel* (comme le font les familles des couches supérieures) les moyens d'esquiver les «solutions» telles que le redoublement ou le passage dans le spécialisé. Le redoublement en particulier affecte en priorité ces élèves ;
- les incidents les plus nombreux sont observés *au début de la scolarité primaire*, ce qui conduit à une interrogation sur les effets de la scolarité infantine et de la préscolarité sur la réussite scolaire des enfants de milieu populaire. On peut faire l'hypothèse que

contrairement à ce qui se passe dans les couches supérieures, les familles de milieu populaire ne sont pas en mesure d'anticiper les difficultés qui interviendront à ce moment de la scolarité ; l'école elle-même ne paraît que peu intervenir pour jouer un rôle préventif et de subsidiarité dans la préparation des enfants à l'entrée en 1^{ère} primaire ;

- l'écart de réussite entre enfants de milieu populaire et enfants des couches moyennes et supérieures se construit très progressivement sous l'effet conjugué du fonctionnement de l'enseignement public lui-même *et* des stratégies des familles ; l'école ne paraît pas intervenir de façon efficace pour éviter des accidents de parcours que les familles des couches supérieures tentent, de leur côté, d'éviter ou de prévenir de multiples façons. En d'autres termes, ce que font ces familles pour gérer la carrière scolaire de leurs enfants, l'école publique ne paraît pas le faire dans la gestion de la carrière des enfants de milieu populaire.

Annexe 3

Répartition des redoublements par degrés pour les cohortes 83, 84, 85, 88

Cohortes	Total élèves*	Total doubl.	Doubl. 1P	%	Doubl. 2P	%	Doubl. 3P	%	Doubl. 4P	%	Doubl. 5P	%	Doubl. 6P	%
1982														
1983	2881	552	169	30.6	79	14.3	99	17.9	78	14.1	69	12.5	58	10.5
1984	2851	557	174	31.2	84	15.1	91	16.3	79	14.2	80	14.4	49	8.8
1985	2897	526	131	24.9	92	17.5	96	18.3	63	12.0	89	16.9	55	10.5
1986														
1987														
1988	2889	516	180	34.9	118	22.9	84	16.3	58	11.2	37	7.2	39	7.6
Totaux	11518	2151	654	30.4	373	17.3	370	17.2	278	12.9	275	12.8	201	9.3

* Ce total ne prend en compte que les élèves qui font toute leur scolarité primaire à Genève.

Lecture du tableau :

- les libellés de colonnes définissent le degré qui est redoublé : dans la colonne « Doubl. 1P », il s'agit des élèves qui redoublent la 1P, et ainsi de suite ;
- les pourcentages qui figurent dans le tableau sont calculés sur la base du *total des redoublements* (colonne 3) et non sur la base de la population totale des élèves entrés en 1P.

Annexe 4

**Répartition des redoublements par degrés et selon la catégorie
socioprofessionnelle (total des cohortes 83, 84, 85, 88)**

Degrés	Total	Divers	Ouvriers	Petits indépts	Employés	Cadres
Doubl. 1P	654	41 6.3%	327 50.0%	72 11.0%	175 26.8%	39 6.0%
Doubl. 2P	373	20 5.4%	180 48.3%	29 7.8%	114 30.6%	30 8.0%
Doubl. 3P	370	21 5.7%	165 44.6%	31 8.4%	125 33.8%	28 7.6%
Doubl. 4P	278	15 5.4%	100 36.0%	26 9.4%	108 38.8%	29 10.4%
Doubl. 5P	275	9 3.3%	94 34.2%	24 8.7%	119 43.3%	29 10.5%
Doubl. 6P	201	11 5.5%	66 32.8%	12 6.0%	86 42.8%	26 12.9%
Total redoubl.	2151	117 5.4%	932 43.3%	194 9.0%	727 33.8%	181 8.4%
Pop. totale		3.0%	28.9%	7.6%	40.2%	20.3%

**Pourcentage des redoublements en 1P-3P et 4P-6P selon la CSP
(moyenne pour les cohortes 83, 84, 85, 88)**

	Divers	Ouvriers	Indépts	Employés	Cadres
Doubl. 1P-3P	5.9%	48.1%	9.4%	29.6%	6.9%
Doubl. 4P-6P	4.6%	34.5%	8.2%	41.5%	11.1%
Représ. dans la pop. totale	3.0%	28.9%	7.6%	40.2%	20.3%

6. Conclusion

« La véritable découverte ne consiste pas à chercher de nouvelles terres mais à adopter un nouveau regard »

M. Proust

« Ils sont de piètres explorateurs, ceux qui pensent qu'il n'y a pas de terre parce qu'ils ne voient que la mer »

F. Bacon

Les textes rassemblés dans ce dossier s'organisent autour de deux pôles de recherche, mis en place dès le début de la rénovation : l'analyse du fonctionnement des écoles primaires, d'un côté, l'observation des performances et l'estimation des compétences des élèves, de l'autre. Ils offrent un aperçu de deux activités de longue haleine du SRED focalisées sur les apprentissages des élèves et sur le contexte général dans lequel ceux-ci se réalisent. L'articulation entre ces deux domaines se structure autour d'une hypothèse forte sur les liens entre le fonctionnement de l'établissement et les apprentissages scolaires.

Les comptes rendus de recherche présentés dans ce document montrent à l'évidence que l'analyse de ces liens conduit à parcourir de nouveaux champs de recherche:

- le premier concerne les *pratiques des enseignants* dans la salle de classe et notamment les situations d'apprentissage proposées aux élèves : l'élève n'apprend que s'il se trouve engagé dans des situations d'apprentissage qui le mobilisent et l'engagent;
- le second concerne le lien entre *coopération entre enseignants et intervention de l'enseignant* auprès de l'élève : en quoi et à quelles conditions la collaboration entre professionnels contribue à une amélioration des compétences de chaque enseignant et, par suite, de la qualité et de l'efficacité des situations d'apprentissage proposées à l'élève;
- le troisième concerne les liens entre le « climat » général de l'école ou sa « culture » propre et l'engagement de l'élève dans les apprentissages : y a-t-il des écoles qui plus que d'autres amènent les élèves à définir leur école et le temps qu'ils y passent comme un lieu et un temps où l'on apprend;
- le quatrième concerne l'interprétation que chaque enseignant et chaque école proposent des finalités, des objectifs généraux et des structures-cadres définis au centre, et, plus généralement, l'analyse de la dynamique qui s'instaure entre le niveau central et le niveau local de par la plus grande autonomie laissée aux écoles.

Il apparaît ainsi que plus s'aiguise le regard porté sur un élément particulier du fonctionnement du système scolaire, plus s'imposent la complexité de l'ensemble et l'imbrication de chacun de ses éléments. En d'autres termes, nous nous trouvons engagés dans un questionnement large qui ne trouvera ses réponses que sur le long terme.

6.1 Les apports d'une analyse du fonctionnement des écoles primaires

L'analyse du fonctionnement des écoles primaires genevoises comporte des dimensions paradoxales dans le contexte de la rénovation de l'enseignement primaire. En effet, la question de l'autonomie des écoles dans un système centralisé ou de l'adéquation des projets d'école à la situation locale ou d'une meilleure exploitation des ressources locales, ne présente à première vue que peu de pertinence dans un territoire aussi étroit que celui du canton de Genève. En outre, on peut se demander s'il y a compatibilité entre le cadre de référence théorique sous-jacent à nos analyses et le contexte genevois :

- tout d'abord, l'objet même de la recherche sur les communautés éducatives fait problème : que signifie *analyser le fonctionnement d'écoles* qui, sur le plan légal et réglementaire, restent des unités purement administratives ?
- ensuite, les questions posées aux écoles par l'approche en termes de *communautés éducatives* sont-elles pertinentes ? En effet, les arrangements locaux entre des enseignants divers à de multiples points de vue – par l'âge, par la formation, par les options pédagogiques et idéologiques – pourraient n'être que des modes de coexistence plus ou moins pacifiques, bien plus que le résultat de négociations et de compromis en vue de définir et de réaliser le bien commun *local* ;
- enfin, la notion de *communautés éducatives* à laquelle nous nous référons implique l'analyse des synergies entre l'école et les différentes instances de prise en charge des enfants et des jeunes sur le plan local : famille, institutions du parascolaire, équipements socio-éducatifs (maisons de quartier, centre de loisirs, etc.), institutions préscolaires, cycle d'orientation, etc. On peut dès lors se demander si l'approche en termes de *communautés éducatives* se justifie dans le contexte genevois.

A cet ensemble de questions s'ajoutent des interrogations de nature théorique sur la complémentarité de cadres de références à première vue différents :

- la rénovation de l'enseignement primaire se fonde, nous semble-t-il, sur l'hypothèse de la reconstruction ou du renforcement de la cohérence du système d'enseignement *à partir des unités locales*, mais on voit mal de quelle cohérence il pourrait s'agir sans que soit posé, *dans le même temps*, le problème du lien avec le centre, c'est-à-dire celui du degré d'autonomie des écoles ;
- plutôt que de conduire à l'élaboration d'arrangements locaux entre des enseignants ayant des orientations pédagogiques différentes, la rénovation semble rassembler dans une même école des enseignants partageant une même orientation pédagogique ;
- le cadre théorique de la rénovation découle en partie du mouvement des « écoles efficaces » qui s'est affirmé dans un contexte où l'autonomie des écoles était déjà la règle ; transposés dans le contexte genevois, les modes d'action qui en découlent se révèlent efficaces pour la gestion d'écoles et d'équipes qui ont affirmé de longue date leur volonté d'autonomie ; en revanche, leur adaptation dans des écoles qui ne partagent pas cette orientation ne peut se faire que par le biais de médiations fines et multiples.

Cependant, il nous semble que l'approche théorique de la rénovation et celle des communautés éducatives ne s'excluent pas nécessairement; bien au contraire, elles renvoient à des aspects spécifiques de l'organisation et du fonctionnement des écoles :

- la *diversité des écoles* qui tient en particulier au regroupement dans des quartiers ou des communes de familles et d'élèves relativement homogènes par la catégorie

socioprofessionnelle d'appartenance et surtout par l'origine culturelle ;

- la *diversité des enseignants*, qui tient au droit fondamental de chaque enseignant d'adopter ses orientations pédagogiques propres ;
- la *diversité des ressources* humaines et matérielles des écoles du canton, certaines d'entre elles disposant plus que d'autres d'un capital de ressources humaines important, en termes de formation personnelle et professionnelle, d'expérience de travail et de réflexion en commun.

D'un autre côté, la décentralisation et l'autonomisation d'un système d'enseignement jusqu'ici fortement centralisé, pose les problèmes suivants :

- la gestion équitable des ressources ;
- la gestion d'un espace de communication dans un territoire aussi restreint que celui de Genève ;
- la gestion des comparaisons implicites entre enseignants et établissements à l'intérieur du système ;
- la mise en partage de valeurs communes dans un régime de différenciation et d'autonomie des écoles ;
- la régulation des stratégies didactiques et des apprentissages, ainsi que la garantie de leur cohérence à l'intérieur du système.

Les travaux sur le fonctionnement des communautés éducatives attirent l'attention sur l'importance de la plus grande fidélité aux réalités de l'école genevoise telles qu'elles sont perçues et vécues dans le terrain. Cette recherche nous paraît indispensable pour aider à « découvrir » ce qui est masqué, à connaître ce que l'on croit connaître, à voir ce qui est mal vu ou pas vu, à comprendre les écoles sans les œillères des doctrines.

6.2 Les résultats des élèves

Le SRED a engagé la recherche OPEC dans le but de mieux connaître les performances et les compétences des élèves de l'école primaire genevoise. Cette recherche a démarré en même temps que la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Toutefois, et cela a été déjà souligné à de nombreuses reprises, elle n'a jamais été conçue comme un outil d'évaluation directe de la rénovation mais comme pouvant fournir un ensemble d'informations sur les acquis et les compétences des élèves, notamment de ceux des écoles en rénovation.

Il faut noter que les initiateurs de la rénovation n'envisageaient pas dans l'immédiat de changements dans les acquis et les compétences des élèves. Ils déclarent : « les cycles reprenant les objectifs actuels des degrés successifs, les programmes romands resteront en vigueur. » (texte d'orientation, p5, août 1994). Les démarches entreprises dans le domaine de la redéfinition des objectifs d'enseignement et d'apprentissage envisagés pour les écoles en rénovation, par exemple la définition des objectifs-noyaux ont démarré en cours de route et de ce fait n'ont pas été pris en considération lors de la construction de nos épreuves.

C'est donc dans ces conditions que les données d'OPEC ont été utilisées pour comparer un échantillon représentatif d'écoles du canton à l'ensemble des écoles en rénovation. Il est bien évident que ces données ne permettent pas d'évaluer si les écoles en rénovation atteignent leurs objectifs du point de vue des acquis des élèves. Les instruments de mesure n'ont pas été construits pour répondre à cette question. Rappelons que les concepteurs de la rénovation n'ont pas fixé comme objectif, en tout cas de façon explicite, une amélioration des acquis et des compétences des élèves.

Ainsi, nous avons choisi d'effectuer une comparaison à deux moments : au démarrage de la rénovation en 1995, lorsque la cohorte des élèves de la recherche OPEC entrait en 1P et après deux ans de phase exploratoire, lorsque les mêmes élèves entraient en 3P. La comparaison a été effectuée globalement sur les deux échantillons d'élèves (représentatif et écoles en rénovation) selon les différents domaines de connaissances, puis affinée à travers l'analyse de quelques écoles de chaque échantillon.

Les comparaisons effectuées ont permis de mettre en évidence un certain nombre de différences statistiquement significatives. Il faut cependant souligner qu'une différence statistique ne signifie pas automatiquement que l'on soit en présence d'une différence qui ait du sens du point de vue « pédagogique ». A chaque fois, il faut se poser la question du sens à donner à cette différence, en fonction du contexte dans lequel l'épreuve est passée, de la situation à laquelle l'élève avait à répondre.

Ainsi, pour l'état initial (entrée en 1P en 1995), on observe que tout en étant semblables du point de vue de leurs caractéristiques sociales, les deux échantillons se différencient sur plusieurs domaines. Ces différences sont, à une exception près, à l'avantage des écoles en rénovation. Deux ans après, pour les deux mêmes échantillons, on constate cette fois que les différences sont toutes en faveur de l'échantillon représentatif des écoles du canton. Ce résultat peut paraître relativement surprenant. Les objectifs d'enseignement n'étant en principe pas différents, on pourrait s'attendre à ce que les deux groupes ne se différencient pas, ou du moins que ces différences ne soient pas uniquement en faveur de l'échantillon représentatif. On pourrait même envisager, idéalement, que les écoles en rénovation, dynamisées par le projet et par l'investissement des différents acteurs, parviennent même à de meilleurs résultats face aux mêmes objectifs.

Pour expliquer le constat observé en 3P, on peut cependant tenter d'avancer un certain nombre d'hypothèses qu'il faudrait vérifier, soit à travers de nouvelles analyses des données, soit en recueillant des informations à même de les conforter.

Les instruments utilisés défavorisent les écoles en rénovation car dans ces écoles les méthodes de travail des élèves et la philosophie qui inspire la construction des instruments d'évaluation sont différentes. Cet élément pourrait jouer un rôle. En effet, on a vu que les élèves en rénovation sont plus nombreux à ne pas avoir le temps de terminer les épreuves proposées. Le travail individuel prolongé sur une tâche reposant sur la compréhension de consignes écrites semble poser plus de problèmes aux élèves des écoles en rénovation. Il est intéressant de noter que les enseignants des écoles en rénovation accordent un peu moins d'importance au travail autonome des élèves que leurs collègues des autres écoles, alors que le développement de l'autonomie fait partie des objectifs déclarés de la rénovation. Par contre, les enseignants des écoles en rénovation disent développer plus le travail de groupe, ce qui est conforme aux attentes de la rénovation. La nature des tâches proposées joue également un rôle, les questions sur les connaissances numériques qui se trouvent en début d'épreuves sont moins bien réussies par les élèves des écoles en rénovation.

La rénovation implique dans sa phase d'exploration une certaine désorganisation qui peut avoir une influence sur les résultats des élèves. Il est vrai que la mesure effectuée, deux ans après le début de la rénovation, peut coïncider avec un moment où un certain flottement règne encore dans la mise en place des projets des écoles. Cependant, on notera que certaines écoles sont moins touchées que d'autres par ce phénomène. Ainsi, on remarquera que l'école A, qui a traversé un certain nombre de conflits internes voit ses résultats situés nettement au dessous des autres écoles en rénovation. Les résultats de l'école C se situent par contre à un niveau comparable par rapport à 1995.

Globalement, malgré le caractère parcellaire des résultats dont on dispose et « l'analyse à distance » qu'ils impliquent, les questions soulevées notamment par les résultats actuels des écoles en rénovation amènent à envisager la mise en place d'un dispositif permanent permettant d'apprécier les acquis et les compétences de l'ensemble des élèves de l'école primaire genevoise. Ce dispositif serait un outil qui devrait mieux cerner les situations différentes des écoles genevoises et pourrait constituer une aide et un soutien, aussi bien au niveau global de l'enseignement primaire qu'au niveau local des écoles et des enseignants.

6.3 *Développements futurs*

Au terme de ce document, il convient d'esquisser quelques pistes en ce qui concerne les développements futurs des recherches entreprises et de réfléchir aux éléments auxquels il faudrait être attentifs pour contribuer à l'amélioration de l'école primaire genevoise.

Une première dimension concerne les acquis et les compétences des élèves. Les instruments utilisés dans le cadre d'OPEC visent à cerner les acquis et les compétences des élèves avec « une certaine distance » par rapport aux programmes en vigueur. Une meilleure coordination de la démarche d'OPEC avec les instruments développés par l'enseignement primaire, notamment les épreuves cantonales de 6P est souhaitable. Par ailleurs, le développement d'une plus grande autonomie des établissements nécessite parallèlement la mise en place de moyens permettant de vérifier que cette démarche s'inscrit bien dans le cadre des objectifs attendus de l'école et assure aux élèves une équité des prestations d'enseignement et d'apprentissage. La réflexion devrait s'étendre également aux liens entre les instruments de régulation à mettre en place au niveau de l'ensemble des écoles et au développement des moyens de régulation à l'intérieur des écoles et des classes.

Un deuxième élément a trait au fonctionnement des écoles. La recherche exploratoire entreprise par le groupe « communautés éducatives » a mis en évidence un certain nombre de points : par exemple, la question des liens entre les modes de collaboration des enseignements et les apprentissages des élèves qui mériteraient une analyse à une plus large échelle. A partir de ces analyses, il pourrait être intéressant de développer des dispositifs d'auto-évaluation du fonctionnement des écoles.

Le questionnaire aux enseignants apporte un premier complément aux deux recherches précédentes, en montrant notamment que les enseignants des écoles en rénovation et les autres partagent la plupart du temps les mêmes valeurs et conceptions avec cependant quelques nuances. Les différences entre les deux groupes ne sont perceptibles que sur quelques éléments, par exemple la place donnée au travail en équipe (pour les enseignants) et en groupe (pour les élèves). Cette enquête témoigne de l'importance à accorder à la connaissance et à la compréhension des représentations de différents partenaires de l'école.

Ainsi, il nous semblerait important de recueillir de telles informations auprès des élèves et des parents, et également auprès de différentes instances de l'enseignement primaire (inspecteurs, services, etc.).

A la lumière des différentes informations apportées par nos recherches, on constate un certain nombre de décalages entre les intentions visées et leur réalisation. On notera en particulier un décalage entre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage et leur mise en œuvre. Le questionnaire donne l'impression d'intentions très généreuses dans ce domaine. En revanche, les enseignants indiquent dans leurs pratiques déclarées une position plus en retrait qui pourrait se comprendre par les contraintes des situations rencontrées et les difficultés de réalisation qui les obligent à une position plus pragmatique et moins ambitieuse. De même en ce qui concerne le fonctionnement des écoles et notamment les buts et les modalités de collaboration entre enseignants, on dispose souvent d'informations sur les modalités et les intentions de cette collaboration, mais on a peu d'indications sur la réalisation concrète et les résultats de ces collaborations.

Ceci nous amène à envisager une démarche de recherche qui touche à différents aspects du système d'enseignement primaire genevois : objectifs d'enseignement et d'apprentissage, fonctionnement et gestion des classes et des écoles, systèmes d'évaluation et de régulation. Pour chacun de ces aspects, la démarche devrait s'articuler sur trois niveaux :

- la clarification des concepts auxquels on se réfère : différenciation, objectifs cognitifs et socio-affectifs, autonomie des écoles. Il ne s'agit pas seulement de définir théoriquement ces concepts, mais aussi de les saisir de façon pragmatique et opérationnelle ;
- l'étude des représentations et des attentes des partenaires de l'école. Cette étude amorcée à travers le questionnaire aux enseignants devra être étendue aux autres partenaires (élèves, parents, inspecteurs, décideurs). La mise en évidence des interactions entre les attentes et les opinions des partenaires devrait conduire à faire émerger des éléments nouveaux, à même de concrétiser des intentions et de trouver une plate-forme permettant la réalisation des objectifs de l'école en s'appuyant sur des concepts clairs et opérationnalisables ;
- une observation concrète de la mise en œuvre de ces objectifs par l'analyse des pratiques en classe et dans l'école. Même si cette approche peut se révéler assez coûteuse, elle est indispensable car elle permet de connaître les décalages existant entre intention et réalisation, de saisir les obstacles conceptuels, pratiques ou de gestion rencontrés, et d'esquisser des pistes de remédiations.

Ce programme est ambitieux et il sera nécessaire de mettre en adéquation les objectifs poursuivis et les moyens disponibles. Des choix et des priorités devront être définis. Cependant, il est important que malgré tout, la cohérence des études entreprises soit sauvegardée.

• • •

Éléments de bibliographie

- ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (Eds), (1993), *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- ALLAL, L. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L., (1992-1993), « Progression scolaire des élèves : Le redoublement dans le contexte genevois » in *Pratiques et théorie*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève (pp. 11-12 et 41-50).
- AMBLARD, H., BERNOUX, P. & alii, (1996), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, Paris.
- BOLTANSKI, L., (1990), *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*, Métailié, Paris.
- BOLTANSKI, L. & THEVENOT, L., (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris.
- BRUN, J. & alii, (1996), *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- CALLON, M., (1986) « Éléments pour une sociologie de la traduction » in *L'Année sociologique* n° 36.
- CHARNAY, R. & alii (1995), « Chacun, tous... différemment » in *Cahiers pédagogiques* n°34, INRP, Paris.
- CRAHAY, M., (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck Université, Bruxelles.
- DEROUET, J.-L., (1992), *Ecole et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, Paris.
- FAVRE, B., OSIEK, F. & VUILLE, M., (1997), *Les écoles primaires genevoises : projet de recherche et premiers résultats*, Document de travail SRED, Genève.
- FAVRE, B., OSIEK, F. & VUILLE, M., (1997), *Les formes d'action collective dans les écoles primaires genevoises : projet de recherche*, Document de travail, SRED, Genève.
- HUTMACHER, W., (1993), *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Cahier du SRS, n° 36, Genève.
- GREGOIRE, J., (1996), *Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck Université, Bruxelles.
- LURIN, J. & alii (1993), *Le décroisement: une expérience d'ouverture...*, Cahier du SRP, n° 46, Genève.
- MERLE, P., (1998), « L'efficacité de l'enseignement » in *Revue française de sociologie*, XXXIX, n° 3 (pp.565-589).
- NIDEGGER, C., GUIGNARD, N., SAADA, E.H., AHRENBECK, S. & JAGASIA, N., (1998), *Acquis et compétences des élèves à l'entrée en troisième primaire (OPEC)*, Document de travail SRED, Genève.
- NIDEGGER, C., SAADA, E.H., GUIGNARD N. & JENDOUBI V., (1996), *Observation des performances et estimation des compétences au début de la première primaire (OPEC)*, Document de travail SRED, Genève.
- REY, B., (1996), *Les Compétences transversales en question*, ESF, Paris.
- SAADA-ROBERT, M. & alii, (1995), « Différencier l'enseignement : rythmes, niveaux et représentations », in *Journal de l'enseignement primaire*, DIP, Genève.
- SZADAY, C., BUELER, X. & FAVRE, B., (1996), *Recherches sur la qualité et le développement des écoles : tendances, synthèse et perspectives d'avenir*, CSRE, Aarau.
- VERGNAUD, G., (1981), *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Peter Lang, Berne.

Annexe : Questionnaire aux enseignants

Quelles pratiques d'enseignement ?

Questionnaire aux enseignants* de l'école primaire genevoise

Au moment où l'école primaire genevoise se transforme (rénovation, nouvelle formation des enseignants...), il nous paraît important de mieux connaître la richesse et la diversité des modes d'organisation des écoles et des pratiques d'enseignement. Ces informations, complétées par d'autres données fournies notamment par les observations directes dans les établissements, les résultats aux épreuves sur les acquis des élèves (OPEC), les enquêtes auprès des familles, permettront de mieux apprécier la réalité des écoles dans les processus de changement en cours.

Juin 1998

* Dans le questionnaire qui suit, nous avons pris l'option d'employer le masculin du substantif *enseignant* pour désigner tous les membres de la profession. Ce choix peut sembler ignorer le fait que dans l'école enfantine et primaire les enseignantes sont majoritaires et négliger la solution consistant à recourir à la formule *enseignant-e*. Nous espérons que les répondantes et les répondants à notre questionnaire ne douteront pas que cette décision a été prise essentiellement pour éviter d'alourdir le texte et ne relève pas d'un quelconque préjugé.

1. VIE ET FONCTIONNEMENT DE VOTRE ECOLE

Chacun d'entre vous exerce sa profession dans une école bien particulière, avec un groupe de collègues déterminé : climat de l'école, gestion de la vie collective, modes de collaboration, etc. sont des composantes de vos conditions de travail qu'il convient de saisir et de cerner avec précision.

1.1 Collaboration pédagogique

Au cours de l'année scolaire 1997-98, avec qui avez-vous collaboré régulièrement sur le plan pédagogique? (cocher la ou les bonnes réponses)

- Avec mon (ma) partenaire de duo
- Avec un ou deux collègues du même degré
- Je travaille de manière individuelle
- Avec une personne qui a les mêmes idées et les mêmes valeurs que moi
- En équipe avec les collègues de ma division ou de toute l'école
- Autre:

1.2 Collaboration et organisation de l'enseignement

Il existe plusieurs manières d'échanger ou de collaborer avec les collègues. Au cours de l'année scolaire 1997-98, sur quoi a porté la collaboration **avec vos collègues** et à quel rythme a-t-elle eu lieu? (une réponse par ligne)

- | | 1-2 fois
par semaine | 1-2 fois
par mois | 1-2 fois
par trimestre | 1-2 fois
par an | jamais |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Les échanges de matériel, d'épreuves, de documentation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Les activités inter-classes (décloisonnement) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le travail des élèves en petits groupes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le travail avec des groupes multi-âges | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Les échanges pour associer les parents à la vie de l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • La réalisation d'un projet d'école (division ou école) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le suivi pédagogique des élèves d'un degré à l'autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Le travail spécifique avec des groupes d'élèves en difficulté | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'organisation d'activités périscolaires (classe verte, spectacle, fête) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • L'élaboration des modalités de communication avec les parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.3 Collaboration et gestion des apprentissages

Au cours de l'année scolaire 1997-98, sur quoi a porté la collaboration **avec vos collègues** et à quel rythme a-t-elle eu lieu? (*une réponse par ligne*)

	1-2 fois par semaine	1-2 fois par mois	1-2 fois par trimestre	1-2 fois par an	jamais
• La préparation de séquences d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La production de supports et de matériel d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La réalisation de situations d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'analyse des erreurs des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La constitution d'un répertoire d'épreuves d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'harmonisation des notions disciplinaires (français, maths,...) dans les apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les activités différenciées par groupes d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4 Les enseignants de l'école

Dans votre école (ou division), diriez-vous que les relations entre collègues font **d'abord** penser à: (*une seule réponse possible*)

- un groupe chaleureux, convivial et très soudé
- une mosaïque d'individus
- un groupe dont les membres s'estiment et se respectent mais gardent une certaine distance
- une équipe essentiellement centrée sur des tâches à accomplir
- autre:

1.5 Le travail en équipe

- Travaillez-vous actuellement en équipe pédagogique ?
oui non

- Avez-vous travaillé en équipe pédagogique avant le début de la rénovation (1995)?
oui non

Si oui, combien d'années ?

1.6 Le travail avec les collègues

Pourriez-vous esquisser comment se déroule le travail avec des collègues ou en équipe dans votre école en citant :

- un exemple positif :
-
- un exemple négatif :
-

1.7 Le rôle du maître principal

Tous les enseignants n'ont pas le même point de vue sur le rôle que devrait jouer le maître principal dans leur école. En dehors des tâches strictement administratives, voici une liste de différents aspects de ce rôle. Pourriez-vous, pour chacun d'eux, nous indiquer s'il vous semble essentiel, important, etc.? (*une réponse par ligne*)

<i>Aspects du rôle</i>	essentiel	important	secondaire	pas spécifiquement de son ressort	pas du tout de son ressort
• Coordonner les initiatives pédagogiques de ses collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Contribuer à résoudre les tensions dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Créer et entretenir de bonnes relations avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lancer des idées sur le plan pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Créer un bon climat dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Représenter l'école à l'extérieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Avoir à coeur la qualité de l'enseignement dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Etre une personne de référence morale et éthique dans l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. APPRENTISSAGES ET OBJECTIFS

L'une des tâches des enseignants consiste à élaborer des situations d'apprentissage adaptées aux possibilités des élèves dont ils ont la charge. Différents objectifs peuvent être assignés à ces situations. Nous voudrions savoir quels sont les objectifs d'apprentissage qui vous paraissent les plus importants ou prioritaires.

2.1 Objectifs d'apprentissage

Voici un certain nombre d'**objectifs d'apprentissage**. Pour chacun d'eux, indiquer l'importance que vous lui attribuez dans **vos** pratique d'enseignement: (cocher la case qui correspond le mieux à votre appréciation, une réponse par ligne)

	essentiel	très important	important	moins important
• Développer la socialisation des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à lire, écrire, compter et calculer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Former les élèves à des méthodes de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer l'autonomie des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Donner le goût du savoir et des connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à chercher et à traiter de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Former à la compréhension et au raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à communiquer sa pensée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à travailler en petit groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autre :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 Enseignement du français

Dans le domaine de l'enseignement **du français**, vos pratiques visent à ce que les élèves atteignent les objectifs suivants: (une réponse par ligne)

	très souvent	souvent	parfois	jamais
• Développer l'expression orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à produire un texte écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Développer les capacités d'argumentation et d'explicitation

	très souvent	souvent	parfois	jamais
• Apprendre à traiter de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à travailler avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Favoriser l'éveil de la sensibilité et de l'imagination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer la compréhension des énoncés logico-mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer la compréhension des genres de textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer la compréhension de consignes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Enseignement des mathématiques

Dans le domaine de l'enseignement **des mathématiques**, vos pratiques visent à ce que les élèves atteignent les objectifs suivants: *(une réponse par ligne)*

	très souvent	souvent	parfois	jamais
• Développer la lecture-compréhension des énoncés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à représenter et décrire les figures géométriques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Former à la résolution de problèmes nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à traiter de l'information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à travailler avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Stimuler les capacités de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer la maîtrise des opérations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Développer le goût des mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendre à formuler des hypothèses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lire les représentations graphiques (tableaux, schémas, plans...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. EVALUATION DES PRATIQUES

Les activités d'évaluation prennent une grande place dans le travail de l'enseignant, qu'il s'agisse d'évaluer les apprentissages des élèves ou d'identifier les difficultés spécifiques de chaque élève. Aussi souhaiterions-nous mieux connaître votre avis sur cette question.

3.1 L'objet de l'évaluation

Dans le contexte scolaire, différentes évaluations sont faites par les enseignants. Durant l'année scolaire 1997-98, quelles sont celles que vous avez privilégiées? (une réponse par ligne)

	très souvent	souvent	rarement	jamais
• Les compétences disciplinaires (maths, langues...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'effort fourni par l'élève dans son travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'implication de l'élève dans la vie de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La qualité des relations avec l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les connaissances initiales des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La qualité des relations entre les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le diagnostic individuel de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les bilans de connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les capacités d'auto-évaluation de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Les critères de différenciation

Il existe plusieurs critères de différenciation de l'enseignement. Quels sont ceux que vous avez pris en compte? (une réponse par ligne)

	très souvent	souvent	rarement	jamais
• Les performances de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les connaissances initiales de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le comportement de l'élève dans le groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'origine socioculturelle de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'observation des démarches de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'évaluation des collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	très souvent	souvent	rarement	jamais
• L'analyse des erreurs de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'approche diversifiée d'une même notion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les groupes d'âge des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les difficultés rencontrées par les enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autres :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Les difficultés scolaires

Selon votre expérience, quelle est l'importance des causes suivantes dans l'explication des difficultés scolaires graves rencontrées par certains élèves? (une réponse par ligne)

<i>Causes possibles</i>	très importante	importante	peu importante	pas du tout importante
• L'implication insuffisante ou inadéquate des parents dans la scolarité de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le milieu socio-économique de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'origine culturelle de l'élève (élève d'origine étrangère)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les relations difficiles entre le maître et l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le manque de maturité de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le rythme d'apprentissage de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les moyens pédagogiques peu adaptés à ces élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le manque d'adaptation de l'élève aux apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La langue maternelle de l'enfant (non-francophone)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• L'attitude et le comportement de l'élève (turbulent, passif, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La formation inadéquate des enseignants pour ces élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le faible niveau intellectuel de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Le nombre élevé d'élèves par classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• La rigidité du système scolaire (degrés, échéances, calendrier...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Les difficultés familiales de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Autres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Une année scolaire « réussie »

La réussite d'une année scolaire résulte d'une alchimie complexe entre le travail de l'enseignant, le groupe d'élèves, la collaboration des collègues. Voici quelques propositions fréquemment entendues pour qualifier une année scolaire de « réussie ». Choisissez-en trois et classez-les par ordre d'importance, de 1 à 3.

Une année scolaire est réussie...

- Quand les enfants ont du plaisir à venir à l'école
- Quand les élèves travaillent de manière autonome
- Quand les résultats sont bons et qu'il y a peu ou pas d'échecs
- Quand a pu se créer un bon esprit de classe, que les enfants s'entraident et se respectent les uns les autres
- Quand a pu s'établir une bonne collaboration entre enseignants
- Quand chaque enfant se sent à l'aise et ose s'affirmer
- Quand a pu s'instaurer un climat de confiance, une bonne communication entre élèves et enseignant

3.5 L'appréciation de l'année scolaire

En fin d'année scolaire, vous tentez d'évaluer votre propre travail d'enseignant. Voici quelques critères d'évaluation que vous pourriez retenir. Choisissez-en trois et classez-les par ordre d'importance, de 1 à 3.

- Les objectifs d'apprentissage sont atteints dans le temps prévu
- Le langage de l'enseignant a été adapté aux enfants
- J'ai pu évaluer mon travail de l'année
- Le temps d'apprentissage de l'élève a été pris en considération
- La progression des enseignements a été planifiée
- Les tâches d'apprentissage ont été adaptées aux élèves en difficulté
- Les élèves de niveaux hétérogènes ont pu travailler ensemble
- Le travail de l'année a été intégré à un cycle d'apprentissage plus large

4. INFORMATIONS GENERALES

Merci de nous consacrer encore quelques minutes pour des informations d'ordre général. Ces informations nous sont nécessaires pour analyser de manière pertinente les données du questionnaire.

4.1 Pouvez-vous nous dire :

- Si vous êtes une enseignante ou un enseignant
- Quelle est votre année de naissance:
- Dans quelle école enseignez-vous?
- Depuis quelle année enseignez-vous dans **cette** école?
- Durant l'année scolaire 1997-98, dans quel degré enseigniez-vous?
1E/2E 1P/2P 3P/4P 5P/6P
- Au cours de l'année scolaire 1997-98, quel était votre statut d'enseignant? (*cocher la ou les bonnes réponses*)
Remplaçant ou suppléant MDS Maître principal
Titulaire de classe GNT Autre:
- Pendant combien d'années avez-vous enseigné (en excluant les années de congé ou d'interruption de l'activité professionnelle) ?
moins de 5 ans de 6 à 10 ans de 11 à 15 ans de 16 à 25 ans plus de 25 ans

4.2 Formation professionnelle

- Quel(s) type(s) de brevet(s) avez-vous obtenu(s) et en quelle année? (*cocher la bonne réponse*)

		Année
Enseignement élémentaire ou enfantin	<input type="checkbox"/>
Enseignement primaire	<input type="checkbox"/>
Enseignement spécialisé	<input type="checkbox"/>
Diplôme ou brevet acquis ailleurs qu'à Genève	<input type="checkbox"/>
- Avez-vous une formation et/ou une expérience professionnelle autre que l'enseignement ?
oui non
Si oui, laquelle ?
- Avez-vous une licence en sciences de l'éducation ? oui non
- Avez-vous une autre licence universitaire? oui non
- Si oui, laquelle ?

4.3 Formation continue

- Pour mettre à jour vos connaissances, avez-vous suivi ces **trois dernières années** une formation continue portant sur : (*cocher la ou les bonnes réponses*)

- les connaissances en didactique des maths
- les connaissances en didactique des langues
- les connaissances en didactique de l'environnement
- les connaissances en évaluation des élèves
- la psychologie sociale et affective de l'enfant
- la psychologie du développement cognitif
- les pratiques de pédagogie différenciée
- les nouveaux outils d'enseignement (informatique, audiovisuel...)
- la diversité culturelle des élèves
- le travail en groupe ou en équipe
- la gestion des conflits
- la gestion des rencontres avec les parents
- autres:

- Les enseignants utilisent de façons diverses les possibilités de formation continue qui leur sont offertes. En ce qui vous concerne, comment avez-vous utilisé votre quota au cours de l'année scolaire 1997-98 ? (*cocher la bonne réponse*)

- j'ai utilisé la totalité de mon quota de périodes de formation
- je n'ai utilisé qu'une partie de mon quota nb de périodes :
- je n'ai suivi aucune formation continue

- Dans le cadre de votre école, comment vous êtes-vous organisé(e) pour suivre cette formation continue? (*une réponse par ligne*)

- j'ai choisi pour moi un domaine qui m'intéresse oui non
- j'ai participé à une formation commune avec un petit groupe de collègues de l'école oui non
- j'ai participé à une formation commune avec toute l'équipe de ma division ou de mon école oui non

- Actuellement, poursuivez-vous des études parallèlement à votre activité d'enseignant ?

oui non

Si oui, lesquelles?.....

