



Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire

Bernard Favre
Jean-Marc Jaeggi
Françoise Osiek

avec la collaboration de
Sylvain Dionnet et Michèle Germond



Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire

Bernard Favre
Jean-Marc Jaeggi
Françoise Osiek

avec la collaboration de
Sylvain Dionnet et Michèle Germond



Avant-propos

Après une phase d'expérimentation limitée à une quinzaine d'écoles, le Département de l'instruction publique du canton de Genève et la Direction de l'enseignement primaire ont redéfini, en le précisant, le contenu de la rénovation de l'enseignement primaire et ont pris la décision de l'étendre progressivement à l'ensemble des établissements. Dès 2002, des dizaines d'équipes d'enseignants ont ainsi mis en œuvre cette réforme qui passe, comme c'est le cas dans de nombreux systèmes d'enseignement, par la démarche de projet.

L'ouvrage qu'on va lire rend compte des travaux d'une équipe de chercheurs du SRED chargés de suivre ce processus d'implantation de la réforme entreprise. En tant que collaborateurs du Département de l'instruction publique, ils se considèrent comme partie prenante et partenaires d'une rénovation qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement primaire et à rendre plus efficace la lutte contre l'échec scolaire. Cette position institutionnelle ainsi que leurs orientations de recherche sur le plan éthique et épistémologique leur ont dicté une approche de type compréhensif impliquant une lecture attentive des textes d'orientation et des directives d'application édictées par l'autorité scolaire et une écoute en profondeur des enseignants sur le terrain. Ils visent ainsi à aider ces acteurs à poser un regard réflexif sur leur action et ses effets. Ils leur fournissent des outils d'intelligibilité, confrontent les intentions et la réalité, les textes et la lecture qui en est faite par les enseignants (et par l'opinion publique), discutent et soumettent au feu de l'analyse les options prises et les pratiques en cours d'institutionnalisation.

Cette fonction critique n'implique en aucun cas une position de surplomb ou d'autorité mais elle s'exerce dans la négociation, la discussion et le débat avec les acteurs et entre acteurs, dans une relation faite de loyauté et de confiance. C'est ainsi seulement, pensons-nous, que l'intelligence et l'analyse des faits peuvent modestement mais efficacement disputer la place aux idéologies, aux mythes, aux affirmations péremptoires, comme aux illusions et désillusions qu'implique tout engagement fort dans un changement qui se voudrait non illusoire. Un pas donc vers plus de réalisme et d'attention aux faits, dans un jeu d'interactions franches et aussi transparentes que possible avec les décideurs et les acteurs de terrain, respectant le rôle et la position de chacun et autorisant, de ce fait, la confrontation des points de vue.

Dominique GROS
*Directeur adjoint
du Service de la recherche en éducation*



Table des matières

Avant-propos	3
Remerciements	9
Présentation	11
1. Des changements de portée générale	11
2. Quelques caractéristiques de la rénovation genevoise	12
3. Le projet d'école dans l'enseignement primaire genevois	13
4. Cadre d'analyse	16
Première partie: Analyse des projets d'école	19
CHAPITRE 1	
Les projets d'école: adaptation aux conditions locales des objectifs généraux de l'enseignement	21
1. L'analyse de l'expérience acquise	21
2. La prise en compte du contexte local	22
3. Contexte local, objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques	23
3.1 Des liens très explicites	23
3.2 Des liens juste ébauchés	25
3.3 Absence de liens	25
3.4 Des liens qui restent implicites	26
4. Les relations avec les parents	27
5. L'autonomie des écoles et le rapport au contexte local	29
CHAPITRE 2	
Objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques dans les projets d'école	31
1. Les objectifs prioritaires définis par les équipes	31
1.1 Nombre et types d'objectifs prioritaires	32
1.2 Planification des objectifs dans le temps	35
1.3 Centration des objectifs et comparaison entre types d'écoles	36
2. Les stratégies pédagogiques privilégiées	39
2.1 Stratégies générales	39
2.2 Stratégies particulières	45
3. Quelques éléments de synthèse	47
CHAPITRE 3	
Des intentions à l'action	49
1. Le travail d'opérationnalisation des objectifs	49
1.1 Le discours des intentions	50



1.2 L'importance des objectifs organisationnels	51
1.3 Objectifs, moyens, indicateurs de réussite	53
2. Planifier à long terme : est-ce réaliste?	60
CHAPITRE 4	
Le suivi collégial	63
1. La demande de l'institution	63
2. Le suivi collégial dans les projets des écoles	65
2.1 Une vision transversale	66
2.2 Les phases de mise en œuvre du suivi collégial	67
2.3 La phase de prise d'information	68
2.4 La phase de prise de décision	76
2.5 Les mesures prises et leur mise en œuvre	78
2.6 Modes d'évaluation du suivi collégial	81
2.7 Suivi collégial: vers quelle représentation allons-nous?	81
CHAPITRE 5	
L'élaboration d'un projet: une démarche exigeante	85
1. De la démarche de projet au projet écrit	86
1.1 Identification et élaboration des problèmes au plan local	86
1.2 L'inventaire des ressources et des contraintes	88
1.3 Les actions à entreprendre	89
2. Quelles compétences pour concevoir et gérer un projet d'école?	90
3. Une démarche exigeante	91
Deuxième partie: Le projet d'école à l'épreuve du quotidien	93
Introduction	95
1. Les questions de recherche	96
2. Comment répondre à ces questions?	98
2.1 Les écoles étudiées	98
2.2 L'intervention dans les écoles	99
2.3 La restitution de l'analyse aux écoles	101
3. Contenu et plan de l'analyse	103
CHAPITRE 1	
Être en projet: qu'est-ce que ça change?	105
1. La rénovation : quel(s) changement(s) et pour quoi?	106
1.1 Le travail en équipe comme « culture » commune héritée	107
1.2 S'approprier le cadre institutionnel et les objectifs de la rénovation	108
1.3 Vers un projet plus spécifique à l'école	109
2. Rénovation de l'enseignement primaire et démarche de projet	111
2.1 La rénovation comme récapitulation de changements multiples	111



2.2 *Le nouveau contexte d'action des écoles*114

3. Quelques traits de la démarche de projet dans les écoles115

 3.1 *Un rapport inégal aux pratiques et savoirs mobilisés par la rénovation*115

 3.2 *Un changement de type systémique*117

 3.3 *Entre liberté et contraintes*118

 3.4 *Les facteurs de découragement*119

4. Travailler en projet : cela a-t-il vraiment du sens?120

CHAPITRE 2

Genèse du projet et culture d'école123

 1. Moments d'histoire et personnages-clés124

 1.1 *Le rôle des leaders*125

 1.2 *Le rôle des inspecteurs et des inspectrices*125

 2. L'histoire et le mode de constitution des équipes126

 2.1 *Qui sont les enseignants acquis au travail en équipe?*127

 2.2 *Les craintes et la nécessité*128

 2.3 *Les équipes constituées par « cooptation »*128

 2.4 *Les équipes « de hasard »*129

 2.5 *Le rôle des responsables d'école*130

 2.6 *Comment assurer la cohérence de l'équipe et la continuité du projet?*130

 3. Les facteurs d'ordre structurel131

 3.1 *Des structures inscrites dans la pierre*131

 3.2 *Ces difficultés peuvent-elles être surmontées?*133

 3.3 *Un groupe scolaire = un projet, est-ce toujours pertinent?*134

 3.4 *Le « formel » et l'« informel »*135

CHAPITRE 3

Vers un fonctionnement en cycles d'apprentissage137

 1. L'harmonisation des pratiques139

 1.1 *L'harmonisation horizontale, coopération de base entre enseignants*140

 1.2 *L'harmonisation verticale : un apprentissage du fonctionnement en cycles*145

 2. Modules et décloisonnements150

 2.1 *Les M & D, quelle importance dans les écoles?*150

 2.2 *Les M & D, condition d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage?*151

 2.3 *Pourquoi décloisonne-t-on dans les écoles?*152

 2.4 *Les difficultés d'organisation liées aux M & D*158

3. Le suivi collégial159

 3.1 *Rappel : deux conceptions du suivi collégial*160

 3.2 *Le formel et l'informel*161

 3.3 *De la culture orale à la culture écrite*162

 3.4 *Une organisation à plusieurs niveaux*162

 3.5 *La responsabilité des enseignants : un passage difficile vers la collégialité*163

CHAPITRE 4

Les multiples visages de l'évaluation dans le processus de rénovation167

 1. Une préoccupation omniprésente168

 2. Une nouvelle logique qui implique de nouvelles pratiques168

 2.1 *Un changement souhaité ou subi, mais de toute façon nécessaire*169

 2.2 *D'importants besoins de formation*170

 3. Évaluation et appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage170

 4. La communication des résultats de l'évaluation aux parents172

 5. Les évaluations sommatives et/ou certificatives174

 5.1 *L'évaluation externe : les épreuves cantonales*174

 5.2 *L'évaluation interne : le prolongement de la durée d'un cycle*176

 6. L'évaluation des conditions d'apprentissage offertes aux élèves179

 6.1 *Les difficultés d'une évaluation autre que subjective*179

 6.2 *Avantages et inconvénients perçus des M & D*181

 7. L'évaluation du projet d'école182

 7.1 *Le déroulement des séances de bilan*182

 7.2 *Quelques questions de fond*183

CHAPITRE 5

De l'information à la mobilisation des familles187

 1. Un lien qui semble difficile à établir189

 2. Un traitement assez indifférencié des parents190

 3. Comment mobiliser les familles de milieu populaire?191

 4. De la solitude à l'action commune194

Conclusion199

 1. Quelques points forts199

 1.1 *Le projet d'école : conditions de production et fonction de régulation*199

 1.2 *Le travail collectif des enseignants*202

 1.3 *Formation en équipe et compétences personnelles*203

 2. Vers d'autres démarches de recherche204

Indications bibliographiques210



Sigles et abréviations

1P, 2P, etc.	1 ^{re} primaire, 2 ^e primaire, etc.
CO	Cycle d'orientation
DEP	Direction de l'enseignement primaire
DIP	Département de l'instruction publique
GAPP	Groupement des associations de parents de l'enseignement primaire
GA	Groupe d'accompagnement
GNT	Généraliste non titulaire (enseignant rattaché à un école, intervenant dans les classes et hors des classes pour le soutien aux élèves en difficulté)
LME	Licence mention enseignement (donnant accès à la profession d'enseignant primaire)
M & D	Modules et décloisonnements
TTC	Temps de travail en commun

Masculin / Féminin

La réalité statistique – près de 84% des enseignant-e-s primaires sont des femmes – aurait pu ou dû nous imposer la généralisation de l'emploi du féminin. Il semble que la chose soit mal admise. Par ailleurs, l'adoption du langage épïcène aurait constitué, à nos yeux, un réel obstacle à la fluidité de lecture d'un texte souvent complexe et fort long. Nous nous en sommes donc tenus, à regret, à l'emploi traditionnel du masculin pour désigner les enseignantes et les enseignants.



Remerciements

Nous remercions la Direction de l'enseignement primaire et ses services qui ont mis à notre disposition les projets d'école et bilans nécessaires à notre travail et qui nous ont soutenus tout au long de notre démarche. Les conclusions de nos recherches ont fait l'objet d'échanges nombreux et éclairants avec la Direction de l'enseignement primaire, avec les inspecteurs et avec les membres du Groupe d'accompagnement. Nos analyses s'en sont trouvées largement enrichies.

Nous remercions l'ensemble des équipes d'enseignants qui ont rédigé les textes que nous analysons dans la première partie. Les aléas de la communication sur notre projet de recherche ne nous ont pas permis de les informer d'emblée de notre travail. Mais nous sommes bien conscients de tout ce que notre travail doit à leur.

Nous remercions surtout les équipes d'enseignants qui nous ont reçus dans les meilleures conditions, nous ont consacré beaucoup de leur temps pourtant compté et n'ont pas ménagé leurs efforts pour nous donner l'information souhaitée. Nous sommes particulièrement sensibles à la confiance que les enseignants des écoles étudiées dans la seconde partie de ce texte nous ont accordée en réfléchissant avec nous sur leurs pratiques.

Tous nos remerciements vont aussi à Michèle Germond pour son énorme et indispensable travail de transcription des entretiens et de mise en forme du matériel de recherche, effectué avec soin, précision et intelligence.

Enfin, ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien, les apports théoriques particulièrement stimulants et le travail de relecture et de correction de Sylvain Dionnet avec lequel nous avons mené pendant de nombreux mois une collaboration fructueuse.

Merci enfin à Narain Jagasia qui a assuré avec sa perspicacité et sa disponibilité habituelles la relecture finale ainsi que le travail d'édition.



Présentation

Les réformes scolaires n'ont pas bonne presse : «ça change tout le temps», dit-on, «ça suffit maintenant!», «à quoi bon, si le résultat, c'est la déstabilisation des enseignants, des parents et des élèves?». Quoi qu'on en dise et quoi qu'on en pense, ces réformes n'en sont pas moins fort commodes, puisqu'on peut toujours leur attribuer les insuffisances du système actuel, alors même que celles-ci sont à l'origine des réformes.

Si nous ne partageons pas ces jugements peu informés et à l'emporte-pièce, il nous semble toutefois, à la lumière des travaux que nous avons menés sur l'extension de la rénovation de l'enseignement primaire, qu'il existe aujourd'hui, et de plus en plus clairement, un hiatus entre ce qui est dit d'une réforme, la façon dont elle est présentée et dont les acteurs se la représentent, et les changements véritablement visés et vécus sur le terrain. L'ouvrage que nous présentons tente de rendre compte de ce hiatus entre discours et pratiques et, si possible, de rapprocher le dire et le faire, dans le cadre de l'analyse du processus de rénovation de l'enseignement primaire genevois.

Si le lecteur comprend mieux au terme de son propre cheminement dans ce texte à quel point il est difficile de mettre des mots sur une réforme sans la trahir, à quel point l'exigence nouvelle assignée aux enseignants de réfléchir collectivement sur leur pratique *sans la quitter* est difficile, bien que centrale dans la démarche de projet, nous aurons atteint notre but : celui de rapprocher les acteurs de terrain de ceux qui *parlent* du terrain, ceux qui font les réformes de ceux qui les mettent en mots.

Pour faciliter la compréhension de notre démarche de recherche et notamment la façon dont s'articulent la première et la seconde partie de l'ouvrage, nous rappellerons dans cette introduction le sens général des transformations qui affectent nos systèmes d'enseignement, le sens et la forme spécifiques de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, le rôle qu'y joue la démarche de projet ainsi que le cadre général de notre analyse.

1. Des changements de portée générale

La rénovation de l'enseignement primaire genevois s'inscrit dans un courant de transformations qui affectent le système éducatif de nombreux pays développés : l'enseignement obligatoire doit permettre à *tous* les élèves d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur permettront de vivre dans des sociétés de plus en plus complexes dans lesquelles l'exigence de démocratie implique de la part de tous des compétences de haut niveau (information, communication, argumentation, etc.). La même exigence se pose en ce qui concerne l'insertion professionnelle : la sortie du système scolaire sans qualification professionnelle entraîne un risque de précarisa-

tion, de chômage et d'exclusion de plus en plus grand dans la mesure même où le développement économique en appelle à des compétences nouvelles de la part de tous, et non plus seulement d'une élite. Bref, pour faire face aux problèmes sociaux, culturels, politiques et économiques entraînés par l'évolution de nos sociétés à tous les niveaux, on en appelle à une formation de plus grande qualité *pour tous*. Cette exigence de qualité peut être considérée comme la face positive et la traduction «moderniste» de ce qu'on appelait traditionnellement la lutte contre l'échec scolaire, considérée par le texte d'orientation de la rénovation publié en 1994¹ comme le fondement même de la réforme proposée.

Cette évolution et cette compréhension nouvelle des finalités de l'enseignement obligatoire ont entraîné d'importants changements dans les modes de gestion et de régulation :

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

2. Quelques caractéristiques de la rénovation genevoise

La rénovation de l'enseignement primaire genevois reprend ces problématiques en introduisant des cycles d'apprentissage de quatre ans qui impliquent une progression des élèves gérée par une équipe d'enseignants qui tentent d'introduire la plus grande

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

cohérence entre leurs diverses interventions dans chaque groupe-classe ou dans d'autres groupes constitués pour faciliter certains apprentissages spécifiques.

Cette exigence de cohérence a elle-même ses racines dans le constat de la très grande diversité des pratiques des enseignants, selon le moment de leur formation, leur connaissance des apports des sciences de l'éducation, leur degré d'adhésion aux courants pédagogiques innovateurs, ou encore la formation continue qu'ils ont reçue. De nombreux facteurs sont intervenus pour contribuer non seulement à la diversification mais aussi à un certain éclatement des approches pédagogiques, qui met en cause la cohérence de la progression des élèves : évolution rapide, au cours des trente dernières années, des programmes et des méthodologies, influence grandissante en de nombreux domaines (notamment l'évaluation, les didactiques ou l'analyse des causes de l'échec scolaire) des apports des sciences de l'éducation, perte de crédibilité et d'efficacité de l'évaluation traditionnelle des enseignants, coexistence parmi ceux-ci et au sein même de la population de modèles concurrents et contradictoires de la «bonne école», perte d'emprise des messages institutionnels et, par suite, crise de la loyauté vis-à-vis des instances de direction. Cette diversité de pratiques coexiste souvent dans la même école et ce sont généralement les élèves moyens et faibles qui en souffrent le plus directement, puisqu'elle prive leur parcours scolaire de toute véritable cohérence.

A cette diversité s'ajoute le relatif échec ou plutôt l'insuffisance des formes d'aide aux élèves en difficulté privilégiées dans l'enseignement primaire genevois (Hutmacher, 1993), ainsi que la difficulté de mobiliser autour des apprentissages les familles migrantes et/ou de milieu populaire, alors que cette mobilisation paraît déterminante pour la réussite scolaire (Chauveau, 2000, Jaeggi & Osiek, 2003).

L'obligation d'élaborer des projets d'école, à Genève comme dans d'autres systèmes d'enseignement, répond à cette nécessité de reconstruire une cohérence à partir de l'identification des problèmes tels qu'ils se posent au niveau local, en fonction des élèves accueillis, des enseignants présents, des ressources disponibles, l'hypothèse étant que la mobilisation d'une équipe d'enseignants sur les problèmes concrets posés par les apprentissages des élèves dans chaque école particulière constitue un moyen plus efficace et plus réaliste de repérer et de porter remède aux échecs que l'imposition d'un modèle unique².

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

Le projet d'école n'est pas une totale nouveauté dans l'enseignement genevois. La fin des années 1980 voit s'y développer, à l'instigation de la Société pédagogique genevoise (SPG) et du Groupe genevois de l'école nouvelle (GGEN), des équipes

²Nous avons tenté dans un précédent document de travail de cerner plus précisément ce concept de «projet d'école» (Osiek, 2002).

pédagogiques qui, pour être reconnues par la DEP, doivent présenter un projet pédagogique qui justifie que leur soit adjoint un enseignant complémentaire. Mais l'idée d'équipe pédagogique était alors première et se trouvait liée à la constitution de l'école comme communauté éducative, dans la ligne de ce que Derouet (1992) et d'autres définissent comme une logique « domestique » (l'école constitue une sorte de grande famille ou du moins le modèle de l'autorité pédagogique est celui des parents, qui traitent leurs enfants avec équité, en fonction de leurs besoins). Cette logique s'opposait alors principalement à une logique de type « civique » qui traite les élèves de façon égale et les évalue en fonction de leurs capacités et de leurs mérites.

C'est donc le souci d'une plus grande équité et pas seulement d'une égalité formelle qui a présidé à la création des équipes pédagogiques. Ces équipes entretenaient souvent un rapport critique à l'école traditionnelle. Il s'agissait davantage de projets contestataires que de projets attestataires, pour reprendre la terminologie de Boutinet (1993, p. 31-32). Les enseignants concevaient leur métier comme une critique en acte de l'individualisme traditionnel des enseignants et visaient à promouvoir une société plus participative et moins bureaucratique et technocratique³. Toutes les équipes pédagogiques genevoises de l'époque sont loin d'avoir partagé ce militantisme, mais se reconnaissaient peu ou prou dans ce mouvement.

Ce courant de pensée a certainement marqué le *Texte d'orientation* de la rénovation (le « petit bleu ») publié en 1994, qui a été lu par certains comme la reconnaissance par l'institution du courant des équipes pédagogiques⁴. A nos yeux, si effectivement le style du texte et le thème du travail en équipe s'inscrivent bien dans cette mouvance, ce document fait une place beaucoup plus large aux impératifs de la lutte contre l'échec scolaire, de l'organisation en cycles et de la différenciation.

En ce qui concerne le projet d'école, on rappellera que dans sa phase d'exploration, la rénovation s'est appuyée sur le travail d'écoles *volontaires*, qui, suite à un appel d'offres, ont présenté un « projet d'innovation » validé, suivi et soutenu par le groupe de pilotage (par l'intermédiaire du *Groupe de recherche et d'innovation*). Ces écoles avaient pour tâche « d'explorer de façon plus approfondie les notions mêmes de cycle d'apprentissage et de coopération professionnelle » au bénéfice de l'ensemble de l'enseignement primaire. Les projets de la phase d'exploration présupposaient des écoles ayant déjà une certaine expérience de la coopération et du fonctionnement en équipe.

Par ailleurs, le canevas lui-même⁵ ne prévoyait pas que les écoles engagées définissent des objectifs prioritaires et des stratégies pédagogiques, puisqu'il s'agissait d'innover de façon relativement libre, en rapport avec chacun des trois axes de la rénova-

³ Voir par exemple le titre de l'ouvrage publié par l'Institut coopératif de l'école moderne en 1980 : *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non ! Outil de rupture*.

⁴ Voir nos remarques à ce sujet dans *Le changement : un long fleuve tranquille ?* (1999), ch. 2, « Le fonctionnement des écoles primaires : le cas des écoles en rénovation », p. 11-28.

tion. Les indications fournies par le projet étaient donc plutôt d'ordre *procédural* : mode d'encadrement et de regroupement des élèves, modalités de coopération entre les enseignants, modalités d'information et d'association des parents au projet, etc. Il s'agissait donc de prévoir comment on s'organiserait pour innover, plutôt que ce qu'on ferait concrètement avec les élèves : en ce domaine, puisqu'il s'agissait d'exploration, les voies devaient rester largement ouvertes.

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

Ce qui devient central, ce sont donc, même si cela n'est pas clairement explicité dans le canevas du projet, les pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage et leur évaluation, les élèves, leur désir d'apprendre et leurs apprentissages effectifs, la gestion de la vie collective dans les écoles, les attentes des familles et leurs pressions sur l'école, l'hétérogénéité des publics ; à l'arrière-plan de cette centration sur le local apparaît, d'un point de vue sociologique, la très grande difficulté de traiter par des mesures venues du centre les conséquences fortement perceptibles dans les classes de la perte de crédibilité et de la fragilisation des grandes institutions qui structuraient la vie sociale (la famille, la religion, l'école) : les phénomènes de violence, d'incivilité et la perte de motivation de nombreux élèves⁶. Les enseignants eux-mêmes se distancient de l'institution, affirment leur autonomie et leur liberté d'interprétation des directives centrales.

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

⁵ Annexe 2 de la même lettre.

⁶ Voir sur ce point Dubet et Martucelli (1998) et Dubet (2002).

4. Cadre d'analyse

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

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

Au-delà des dimensions communicationnelles, relationnelles et organisationnelles et des questions de compétence, reste une dimension *institutionnelle* plus large: la rénovation de l'enseignement primaire tente de porter remède à la relative rigidité d'un mode de régulation du système d'enseignement de type bureaucratique; elle demande donc de la part des enseignants (mais aussi de l'ensemble des autres acteurs) une implication et un engagement plus forts dans leur action, un autre type de rapport à l'institution. Les enseignants et les équipes sont-ils prêts à s'engager dans une telle démarche? Dans quelle mesure certains d'entre eux ne restent-ils pas attachés à des formes d'exercice du métier plus sécurisantes?

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

Les deux recherches dont rend compte cet ouvrage fournissent déjà quelques réponses à ces questions. Elles sont à considérer comme une première étape dans l'analyse du processus d'implantation de la rénovation selon deux entrées différentes:

- La première partie propose une analyse détaillée des projets d'école rédigés par les équipes au début de la phase d'extension de la rénovation; cette analyse de textes a pour but le repérage des difficultés de communication et de compréhension entre l'autorité scolaire et les enseignants quant au sens et au but de la démarche de projet; elle examine plus particulièrement la façon dont les équipes articulent les moyens mis en œuvre et les buts poursuivis (l'amélioration des apprentissages des élèves); elle pose enfin la question des compétences des enseignants (présentes et à développer) pour qu'ils puissent mieux maîtriser les responsabilités nouvelles qui leur sont attribuées par la rénovation.
- La seconde partie présente quelques informations recueillies sur la mise en œuvre du projet dans six écoles en rénovation. Elle permet ainsi de répondre aux questions suscitées par l'analyse des projets écrits et élargit la réflexion sur le sens de la rénovation et les conditions de sa réussite, à la lumière des réalités de terrain.

En conclusion, nous faisons le point sur le processus en cours et notamment sur la démarche de projet, en insistant sur les formes de la coopération entre enseignants et sur la place de la formation dans l'évolution ou la progression des équipes. Nous revenons également sur le travail de recherche lui-même et sur les conditions auxquelles il devrait satisfaire pour répondre aux interrogations des acteurs, autorités scolaires et enseignants, et remplir pleinement sa fonction critique.

A propos de la durée des cycles d'apprentissage

Au moment de la prise d'information dans les écoles concernées par la recherche, le DIP avait officiellement retenu la formule des cycles d'apprentissage de quatre ans. Ce n'est que tout récemment (août 2004), dans le contre-projet élaboré en réponse à l'initiative populaire déposée par l'association ARLE (Association Refaire L'Ecole), qu'il a proposé de raccourcir la longueur des cycles à deux ans pour les quatre dernières années de l'enseignement primaire (anciennement « division moyenne »). Afin que le texte soit en conformité avec la situation analysée, nous nous référons encore systématiquement à des cycles de quatre ans et à des demi-cycles de deux ans.

Notons par ailleurs que dans la plupart des cas, l'analyse présentée ici des changements et des ajustements impliqués par le passage des degrés annuels à des cycles pluriannuels reste parfaitement valable (dans le cas contraire nous le mentionnerons), que l'on se réfère à des cycles de deux ou de quatre ans. Le raccourcissement à deux ans des cycles concernant les seuls degrés moyens n'implique en aucune manière le renoncement au suivi collégial (responsabilité collective des enseignants de la progression de l'ensemble des élèves d'un cycle), pas plus qu'il n'autorise l'abandon d'une tentative d'harmonisation des pratiques et de la concertation des membres



des équipes successives, rendues absolument indispensables pour assurer le maximum de cohérence au parcours des élèves dans leur scolarité primaire, que cette dernière se décline en deux ou en trois cycles.

Dans le cas d'une acceptation de l'initiative populaire d'ARLE, nous nous retrouverions bien entendu dans une situation tout à fait différente. En proposant l'abandon pur et simple des cycles d'apprentissage et en réintroduisant par là-même une structure sélective, on se retrouverait évidemment à la « case départ » et l'on voit mal ce que pourraient encore signifier le travail en équipe, la responsabilité collective de la progression des élèves et l'exigence de différenciation, c'est-à-dire l'ensemble des mesures mises en place précisément pour améliorer les apprentissages des élèves.

PREMIÈRE PARTIE

Analyse des projets d'école



CHAPITRE 1

Les projets d'école : adaptation aux conditions locales des objectifs généraux de l'enseignement

Rappelons que les projets d'école élaborés pour une durée de quatre ans devraient être la traduction au plan local de la mission et des objectifs généraux de l'institution. Autrement dit, les projets sont le lieu de l'articulation entre les objectifs généraux d'apprentissage définis par la DEP et leur application à un contexte particulier. C'est pourquoi il est explicitement demandé aux équipes d'enseignants de « *partir de ce qui existe* »⁷, c'est-à-dire de l'histoire de l'école, des expériences accumulées et de la dynamique déjà engagée au cours des dernières années mais également des caractéristiques des élèves et des parents de cette école en particulier. Nous examinons dans ce chapitre comment les projets analysés tiennent compte des ressources et des contraintes de l'école, ainsi que des caractéristiques de son public scolaire : dans quelle mesure le choix des priorités et des stratégies d'enseignement-apprentissage énoncées dans le projet porte-t-il la marque de ces divers éléments spécifiques à l'école ?

1. L'analyse de l'expérience acquise

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

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

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

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

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

2. La prise en compte du contexte local

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

« Le projet d'école a pour but de concilier les objectifs généraux de l'enseignement primaire avec les caractéristiques de la population scolaire locale [...] »

« L'élaboration d'un projet d'école prend en compte les particularités sociales, culturelles et économiques de la population scolaire locale, ainsi que les conséquences qui en découlent au niveau pédagogique » (ibid.). »

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

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

3. Contexte local, objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques

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

3.1 Des liens très explicites

Sur les trente-cinq projets examinés, neuf font des liens très explicites entre la population scolaire locale, les objectifs formulés et les stratégies mises en place et l'on retire à leur lecture une impression de grande cohérence. Une école annonce ainsi un milieu très populaire et défavorisé à divers titres par rapport aux exigences scolaires : 63% d'ouvriers, 12% de familles *« divers et sans indication »* (ce qui correspond le plus souvent à des situations très précaires, chômage, AI, réfugiés, etc.) et 73% d'élèves allophones dont beaucoup sont enfants de réfugiés vivant en foyer. Pour

prendre en compte les difficultés spécifiques de ces élèves et de leurs familles, l'équipe souhaite « différencier les modalités d'information aux parents », réfléchir et travailler autour des modalités des TTM⁸ « dans le but de compenser l'inégalité du milieu familial », poursuivre les études surveillées. L'accent est également mis sur l'apprentissage de la langue et on remarque des modalités très diversifiées de regroupement d'élèves et de différenciation, en collaboration avec les GNT, les STACC et les MS⁹ de manière à « tenir compte des besoins spécifiques des élèves de notre quartier ».

Une autre école a constaté que la population de son quartier, jusqu'alors relativement favorisée, est en train de se modifier suite à la construction d'immeubles HLM. Elle accueille dorénavant davantage d'enfants de milieux moins favorisés et « ne maîtrisant pas forcément le français comme première langue », d'où la décision « d'augmenter les compétences des élèves de l'école dans le domaine du français I, en relation directe avec les objectifs d'apprentissage »¹⁰. Un accent particulier est donc mis sur l'apprentissage de la lecture et la consolidation des acquis dans ce domaine au début du 2^e cycle, avec de nombreux dispositifs adaptés, parmi lesquels diverses formes d'entraide formalisées entre élèves d'âge différent. L'accent est également mis sur « l'accueil des élèves non-francophones » avec la mise en place d'un enseignement plus spécifique, notamment « en activités langagières et pour l'apprentissage de la lecture ».

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

« Plusieurs de nos activités sont en relation avec une ouverture sur le monde: journal à l'école, internet (échange avec une autre classe), échanges avec deux

⁸ TTM: abréviation pour *Temps de Travail à la Maison* (autrement dit les devoirs à domicile).

⁹ GNT (généralistes non titulaires, enseignants chargés de l'appui des élèves en difficulté); STACC (enseignants chargés des structures d'accueil); MS (maîtres spécialisés pour l'enseignement des arts plastiques, de la musique, des sports, etc.).

¹⁰ Pour appuyer ses conceptions, l'équipe reprendra d'ailleurs (à quelques mots près) une partie de l'introduction des *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise, Introduction*, août 2000: « L'action éducative [...] doit aussi aider l'élève à se forger les outils de pensée et de communication qui lui permettront, tout au long de son existence, de poursuivre sa formation et d'enrichir sa culture. [...] Connaître et comprendre les divers domaines du monde culturel permet à l'élève de se bâtir sa propre identité » (p. 1).

écoles africaines par courrier normal. C'est peut-être notre situation géographique particulière qui nous pousse à l'ouverture. »

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

3.2 Des liens juste ébauchés

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

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

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

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

3.3 Absence de liens

Trois écoles, après avoir décrit une population scolaire potentiellement problématique en termes de difficultés scolaires (milieu défavorisé, forte proportion de familles immigrées et/ou majorité d'élèves allophones, difficultés dans les contacts avec les familles, etc.) produisent un projet qui semble ne pas en tenir compte, en tout cas jamais de manière explicite: ni au niveau des objectifs, ni au niveau des stratégies

pédagogiques (contenu, organisation), pas plus qu'à celui des actions menées en direction des parents. On parle de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage, d'étendre l'usage du portfolio, de réorganiser les modules, de développer les liens entre les deux cycles, d'améliorer l'organisation du travail, etc., mais on ne voit rien de spécifique en lien avec la population décrite. C'est également le cas dans cette école qui annonce 70% d'élèves allophones de 34 nationalités différentes mais ne prévoit rien au niveau de l'interculturel ou d'EOLE¹¹, par exemple, et se situe à un niveau de très grande généralité dans les objectifs (« *mettre l'enfant au centre* ») et les dispositifs annoncés (« *offrir des situations d'apprentissage diversifiées* »). Bien sûr, chacun de ces projets évoque une fois ou l'autre des dispositifs de différenciation et/ou de remédiation mais le lecteur ne voit pas en quoi ils répondent de manière spécifique aux caractéristiques socioculturelles des élèves « qui sont là », ce qui a d'ailleurs été relevé par les inspecteurs ou inspectrices concernés.

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

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

3.4 Des liens qui restent implicites

Pour l'ensemble des dix-huit écoles restantes, le contenu du projet ne permet pas de dire qu'il n'y a aucun lien entre contexte et dispositifs mis en place, mais ces liens ne sont jamais explicitement annoncés. Grosso modo, on peut repérer alors trois cas de figure. Un premier ensemble de projets décrit une population scolaire diversifiée sur le plan de la composition sociale, mais sans groupe social d'une importance telle qu'il impliquerait des stratégies pédagogiques spécifiques. Il y a bien des enfants de familles ouvrières mais on ne peut pas parler d'une école de milieu populaire ou défavorisé ; il y a des élèves d'origine étrangère mais pas une majorité d'allophones pour autant ; il y a également des enfants de milieux dirigeants ou de classe moyenne mais pas en nombre tel qu'on puisse parler d'un contexte « résidentiel aisé ». A partir de là, des dispositifs de différenciation diversifiés et bien pensés, comme c'est le cas dans ces projets, semblent être la réponse la plus adéquate à cette forme d'hétérogénéité. Simplement le texte ne le dit jamais, tellement cela semble aller de soi.

¹¹ EOLE: «Ecole ouverte aux langues étrangères», dispositif permettant une sensibilisation à la langue maternelle des enfants d'origine étrangère, grâce à une étroite collaboration avec des personnes extérieures à l'école chargées de l'enseignement de ces langues.

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

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

4. Les relations avec les parents

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

Dans les trente-cinq projets analysés, les liens (explicites ou implicites) établis avec la réalité locale concernent essentiellement l'organisation des apprentissages et la qualité de la vie collective de l'école (développement des compétences sociales, édu-

cation à la citoyenneté, etc.). En revanche, il est extrêmement rare que cela concerne les relations avec les parents. Comme si certaines caractéristiques socioculturelles des élèves ne pouvaient donner lieu à des actions spécifiques qu'à l'intérieur de l'école, mais qu'on ne puisse pas les prendre en compte lorsqu'il s'agit de développer des actions en direction de leurs parents.

D'une manière générale, l'analyse permet de distinguer deux types d'activités développées en direction des parents. Tout d'abord celles destinées à les informer, d'une part sur le fonctionnement de l'école, les objectifs d'apprentissage, les attentes à l'égard des élèves et les modalités d'évaluation (les réunions de parents sous diverses formes remplissent généralement cette fonction), et d'autre part sur la progression de leur propre enfant (les carnets, les portfolios, les entretiens individuels). Ensuite les activités destinées à faire participer les parents à la vie de l'école, à leur rendre visible le travail scolaire, à développer une certaine convivialité au sein de la « communauté scolaire » constituée par les enseignants, les élèves et leurs parents. Il s'agit alors d'expositions ou de journées « portes ouvertes », de fêtes, de spectacles, de pique-niques ou autres repas « canadiens ». Si l'on constate un réel effort d'information et d'ouverture des écoles aux parents, les formes adoptées restent très classiques et ne tiennent pas compte du public spécifique auquel elles ont affaire. On constate une grande uniformité des pratiques, peut-être parce que les spectacles et les fêtes sont les manifestations les plus susceptibles de réaliser un large consensus auprès de familles d'origines très diverses. Cependant, on ne peut s'empêcher de penser que les activités développées à l'intention des parents auraient d'autant plus de chances d'atteindre leur but si elles étaient conçues en fonction des caractéristiques des familles de cette école-là. Ce manque de spécificité est peut-être lié à une moindre conscience, chez les enseignants, du rôle des parents dans les apprentissages eux-mêmes. Comme si, pour eux, il s'agissait avant tout d'informer les parents et de nouer avec eux de bonnes relations personnelles, mais fort peu de les mobiliser autour des apprentissages et de collaborer avec eux dans ce sens¹².

Au vu de ce qui précède, il apparaît que le secteur des relations avec les familles est peut-être celui qui reste le plus à développer et/ou à diversifier, en tenant compte précisément des parents « qui sont là » et non d'une catégorie générique « les parents », passablement indifférenciée.

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

¹² Voir à ce propos : Chauveau (2000) et Jaeggi et Osiek (2003).

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

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

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

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

modalités d'enseignement-apprentissage visant précisément à permettre à tous les élèves d'atteindre le même but. Autrement dit, il s'agit de diversifier les *chemins* (stratégies pédagogiques) pour y parvenir et non pas les *buts* (objectifs, niveau d'exigence) à atteindre. Il importe d'affirmer cela haut et fort, dans un contexte où l'on fait trop souvent ce procès d'intention à l'école genevoise.

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

En résumé

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

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

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

CHAPITRE 2

Objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques dans les projets d'école

Nous avons rassemblé dans ce chapitre les éléments des projets répondant aux rubriques «Orientations du projet et objectifs» et «Modalités d'organisation» dans le canevas proposé aux écoles. Nous avons centré notre analyse d'une part sur les *objectifs définis comme prioritaires* par les enseignants et d'autre part sur l'ensemble des *stratégies pédagogiques* mises en place pour répondre à la demande institutionnelle et atteindre les objectifs prioritaires. Parmi ces stratégies, nous avons accordé une attention particulière à celles concernant les élèves en difficulté, aux tâches incombant aux GNT, aux modes d'évaluation adoptés, ainsi qu'aux pratiques visant à développer des compétences de type social (pratique de la citoyenneté, règlement d'école, charte, etc.).¹³

Comme le canevas proposé regroupait sous une même rubrique des informations d'ordre organisationnel, pédagogique et administratif, les projets ne présentent pas toujours la cohérence que nous tentons de leur donner dans cette analyse¹⁴. Nous avons donc dû rassembler des informations parfois noyées dans un contexte plus large. En outre, la présentation adoptée dans les projets est d'une grande diversité: le canevas étant donné à titre indicatif et n'ayant pas un caractère très contraignant, les équipes se sont senties assez libres dans la structuration de l'information.

1. Les objectifs prioritaires définis par les équipes

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

¹³ L'analyse présentée dans ce chapitre prend en considération l'ensemble des 51 projets d'école établis durant deux phases différentes d'extension de la rénovation. Parmi ceux-ci, 35 concernent les projets élaborés dans le courant de l'année scolaire 2001-2002 (1^{re} phase d'extension) et 16 ceux élaborés dans le courant de l'année 2002-2003 (seconde phase d'extension). Précisons encore que sur les 35 projets de la 1^{re} phase, 16 sont des projets d'écoles ayant participé à la phase d'exploration de la rénovation, les 19 autres sont ceux d'écoles engagées dans la rénovation dès l'année scolaire 2001-2002.

¹⁴ Par exemple les objectifs prioritaires n'apparaissent pas dans la même rubrique que les stratégies pédagogiques et celles-ci figurent sous la rubrique «modalités d'organisation».



1.1 Nombre et types d'objectifs prioritaires

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

Tableau 1 : Objectifs prioritaires et intentions générales¹⁵

1. Objectifs prioritaires opérationnalisés	Nombre de projets ¹⁶
Collaboration entre enseignants (p. ex. : préparer des séquences didactiques)	29
Harmonisation des pratiques (p. ex. : préciser les types de textes pour chaque degré)	22
Evaluation formative (p. ex. : introduction du portfolio/dossier d'évaluation sur les deux cycles)	20
Appropriation des objectifs d'apprentissage à planifier sur 4 ans (p. ex. : programmation de séances de travail sur le « classeur des nouveaux objectifs »)	18
Enseignement différencié (p. ex. : mise sur pied de décloisonnements, de travail en modules dans une discipline particulière)	18
Relation famille-école (p. ex. : organisation de séances de présentation du portfolio avec les parents)	17
Apprentissage de la citoyenneté (p. ex. : instauration de conseils de classe et/ou d'école)	17
Consolider le passage inter-cycles (p. ex. : stages réciproques entre enseignants de 2 et 3P)	13
Impliquer les élèves dans leurs apprentissages (p. ex. : construction d'une « maison des apprentissages » par chaque élève)	10
Développer une culture d'école (p. ex. : viser les mêmes objectifs selon la même approche)	6
Améliorer les compétences en français (p. ex. : élaboration de séquences didactiques ciblant des difficultés spécifiques)	5
Travail en cycles de 4 ans (p. ex. : planifier dans l'équipe les priorités et les instrumenter)	3
Avoir des stratégies spécifiques pour les élèves en difficulté (p. ex. : mise sur pied de groupes de besoins, de groupes « turbo », etc.)	2
Nombre total de mentions d'objectifs définis comme prioritaires	180



2. Objectifs prioritaires comme intentions générales (sans autres précisions)

Approfondir les objectifs	1
Mettre l'élève au centre	1
Favoriser le métier d'élève	1
Réduire les inégalités	1
Réfléchir en équipe	1
Réfléchir sur les didactiques, sur les compétences transversales	3
Autres	2
Nombre total de mentions d'intentions générales	18

L'analyse du corpus montre ensuite que plus le nombre d'objectifs mentionnés s'accroît, plus les objectifs perdent de leur caractère opérationnel et restent au niveau des intentions générales. Toutefois, sur l'ensemble des objectifs mentionnés, seuls 10% se situent clairement à ce niveau des intentions (18 sur 198)¹⁷. On trouve par exemple, dans cette catégorie, « faire de la réussite une étape dans la construction du savoir », « réfléchir en équipe », « réfléchir sur les compétences transversales et les didactiques » ou encore « mettre en place une évaluation propre à faire progresser les élèves ».

En ce qui concerne les 90% d'objectifs plus élaborés (180 mentions, voir tableau 1), treize reviennent régulièrement dans plusieurs projets¹⁸. Ainsi, la *collaboration entre enseignants* (29) et l'*harmonisation de leurs pratiques* (22) sont majoritairement citées comme prioritaires. Il s'agit aussi bien de collaborer pour la *gestion administrative* de l'école que pour l'*harmonisation des pratiques pédagogiques*. Le besoin de se former à l'*évaluation formative* (20) et le souci de *s'approprier les objectifs d'apprentissage* et de les *planifier sur quatre ans* (18) suivent dans les priorités des équipes pédagogiques. Les pratiques de *différenciation* de l'enseignement s'inscri-

¹⁵ Par souci de lisibilité, nous n'avons pas reporté dans le tableau l'ensemble des spécifications apportées au thème principal; nous nous sommes contentés de fournir un exemple chaque fois.

¹⁶ On trouvera dans cette colonne le nombre de projets dans lesquels chacun des objectifs est mentionné comme prioritaire (quelles que soient leurs spécifications). Comme un même objectif peut être mentionné comme prioritaire dans plusieurs projets et que chaque projet compte au moins trois objectifs prioritaires, le total de la colonne n'est pas de 51, mais beaucoup plus élevé (voir lignes « nombre de mentions d'objectifs prioritaires »).

¹⁷ Cela ne signifie pas que les objectifs que nous qualifions ici d'opérationnalisés le soient de manière rigoureuse (voir plus loin, chapitre 3).

¹⁸ Le chiffre entre parenthèses indique, dans ce paragraphe, le nombre de projets dans lesquels ces objectifs sont mentionnés comme prioritaires.

vent également parmi les objectifs à privilégier (18). Il importe pour les enseignants de mettre en place, selon les circonstances, divers types de regroupements dont certains répondent à des besoins plutôt ponctuels, d'autres exigent des décloisonnements de plus longue durée, d'autres encore sont organisés par niveaux de compétences, d'autres finalement se pratiquent sous forme d'ateliers ou de modules. L'implication des *parents* dans le vécu scolaire de l'enfant et les actions à mener auprès des familles pour atteindre ce but comptent également parmi les objectifs explicitement mentionnés comme prioritaires (17). Enfin l'apprentissage de la citoyenneté (17), la consolidation du *passage entre les cycles* élémentaire et moyen (13), ainsi que l'implication des élèves dans leurs apprentissages et le souci chez les enseignants de les amener à ce qu'ils leur donnent du sens (10), prennent également de l'importance dans les priorités des équipes.

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

L'ensemble de ces informations sont résumées dans le tableau 1. Il faut préciser que pour les objectifs classés dans la première partie du tableau, au contraire de ceux classés dans la seconde, il est toujours fait mention, dans les projets où ils apparaissent, soit des modalités envisagées pour les atteindre, soit des buts visés, soit encore d'autres précisions. Ainsi, à titre d'exemples :

- la collaboration entre enseignants implique, selon les projets, la préparation de séquences didactiques en commun à certaines périodes de l'année, le partage des tâches administratives, l'échange de matériel didactique, l'organisation de TTC par cycle sur le suivi du projet, la planification des horaires des GNT, des concertations régulières avec les GNT et les MS ;
- l'harmonisation des pratiques correspond à la mise en place de diverses situations d'apprentissage sous forme de décloisonnements, modules, groupes de niveaux et de besoins, ou la création d'un passeport d'objectifs par cycle ou encore l'organisation d'activités transdisciplinaires ;
- l'évaluation formative entraîne des formations continues communes à l'équipe, une réflexion sur les modalités et critères d'évaluation, la mise en pratique des portfolios ou dossiers d'élèves, l'utilisation du nouveau livret scolaire ;
- l'éducation à la citoyenneté renvoie à l'instauration de conseils de classe, de conseils d'écoles, à l'élaboration d'un règlement de classe et/ou d'une charte d'école ;

- l'implication des élèves dans leurs apprentissages passe par la création de différents dispositifs d'auto-évaluation, par la mise en place de la « maison des apprentissages » construite par chaque élève et à laquelle chacun ajoute ses briques-apprentissages au fur et à mesure de ses acquisitions ;
- le développement des relations entre les familles et l'école se traduit par l'instauration d'entretiens tripartites entre les parents, l'élève et l'enseignant, ou de soirées d'informations sur les didactiques et de soirées portfolios ;
- le développement d'une culture d'école renvoie à l'instauration d'un esprit d'école entre enseignants, entre élèves, comme entre enseignants et élèves.

1.2 Planification des objectifs dans le temps

La réalisation des objectifs définis comme prioritaires fait-elle l'objet d'une planification précise, notamment sur la période de quatre ans pour laquelle le projet est rédigé ? Nous avons rencontré sur ce point trois cas de figure (voir tableau 2) :

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

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

**Tableau 2: Types de projets selon le niveau de précision dans la planification des objectifs prioritaires**

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

1.3 Centration des objectifs et comparaison entre types d'écoles

Il nous a paru possible de distinguer parmi les projets analysés différents types de centration (voir tableau 3).

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

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

**Tableau 3: Objectifs par type de centration**

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

Si l'on compare les objectifs prioritaires figurant dans les projets des écoles ayant participé à la phase exploratoire et ceux des autres écoles, on constate que les premiers sont plus souvent centrés sur l'équipe (8 sur 16 contre 10 sur 35, voir tableau 4).

Tableau 4: Types de centration des objectifs selon le type d'école

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

Différentes hypothèses peuvent être formulées pour expliquer cette différence (toute relative). On peut d'abord se demander si elle tient au fait qu'une majorité des enseignants des écoles de la phase d'exploration ont participé au courant des équipes pédagogiques des années 1970-90, courant dans lequel on a pu observer une certaine centration sur l'équipe plutôt que sur la tâche (apprentissages des élèves). On rappellera aussi que dans la phase d'exploration, la constitution de l'équipe a souvent été considérée comme précédant la définition et la réalisation de tâches communes (une certaine pratique du travail en équipe était d'ailleurs un pré-requis à l'entrée dans la phase d'exploration, comme nous l'avons rappelé dans la *Présentation*).

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

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

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

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

2. Les stratégies pédagogiques privilégiées

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

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

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

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous attacherons d'abord à la description des *stratégies générales* mentionnées dans les projets, en différenciant celles centrées sur les besoins de l'équipe pédagogique, celles centrées sur les besoins des élèves et celles visant des compétences plus larges. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les *stratégies particulières*, dans le sens indiqué plus haut. Le tableau 5 fait la synthèse de notre description¹⁹.

2.1 Stratégies générales

Les stratégies générales²⁰ les plus fréquemment évoquées dans l'ensemble des 51 projets sont celles qui permettent au *suivi collégial*, autour duquel s'organise toute la rénovation de l'école primaire, de prendre réalité. Ce constat concerne aussi bien celles centrées sur les enseignants que celles centrées sur les élèves, ou encore celles visant des compétences plus larges.

¹⁹ Les projets sont loin d'explicitier l'ensemble des pratiques des équipes. Par exemple, sur certains points, ce qui pouvait sembler aller de soi ne fait pas l'objet de développements détaillés. De même, ce qui figure dans certains projets sous la rubrique «objectifs prioritaires» figure dans d'autres sous la rubrique «stratégies pédagogiques», ce qui a un impact sur notre analyse, laquelle a davantage un but de description du contenu des projets qu'un but d'explication ou d'interprétation.

²⁰ Il peut s'agir aussi bien de stratégies déjà pratiquées, en chantier ou encore à élaborer (en rapport par exemple avec une formation commune).



Stratégies centrées sur les enseignants

Pour ce qui est des stratégies répondant aux besoins des enseignants, il s'agit pour eux, d'une part, de développer des démarches d'équipe et, d'autre part, de pratiquer des modes d'évaluation communs. Une gestion cohérente des parcours des élèves et le regard multiple porté sur ceux-ci engagent également les enseignants à échanger sur leurs pratiques. Intersession et supervision, organisation de stages réciproques dans les classes des uns et des autres, utilisation de compétences particulières de certains collègues sont de nouvelles stratégies qui ont encore à s'imposer. Les enseignants se donnent aussi comme tâche de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage. Pour une indication sur le nombre de projets dans lesquels chacune de ces stratégies est mentionnée, on se référera au tableau 6.

Stratégies centrées sur les élèves

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

Tableau 5: Types de stratégies ou actions pédagogiques²¹

Types de stratégies ou actions pédagogiques	Nombre de projets
1. Stratégies générales	
- Stratégies centrées sur les enseignants (cf. tableau 6)	75
- Stratégies centrées sur les élèves (cf. tableau 7)	130
- Stratégies visant des compétences larges (cf. tableau 8)	144
Total des mentions de stratégies générales	349
2. Stratégies particulières	
- Dispositifs destinés aux élèves en difficulté	42
- Tâches attribuées aux GNT	58
- Modes d'évaluation adoptés	51
- Dispositifs visant les compétences sociales	46
Total des mentions de stratégies particulières	197
Nombre total de mentions	546



Tableau 6: Stratégies centrées sur les enseignants

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

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

La liste de ces «stratégies» ou pratiques de différenciation telle qu'elle figure dans le tableau 7 montre que toutes sont loin d'être nouvelles. L'intérêt de notre dénombrement est de montrer comment des pratiques relativement classiques sont résumées sous le label «stratégies de différenciation». On notera également que les projets ne retiennent en général que les «stratégies» qui engagent plusieurs ou tous les enseignants de l'équipe. Il est en effet très rare de voir évoquées des pratiques de différenciation internes au groupe-classe (pédagogie coopérative, tutorat entre élèves, placement provisoire de certains élèves dans la classe de collègues, etc.).

Dans quelles disciplines et dans quels cycles ces pratiques de différenciation (décroisement et modules en particulier) sont-elles le plus fréquemment adoptées?

²¹ Comme le tableau 3 concernant les objectifs prioritaires, celui-ci indique le nombre de projets dans lesquels chacune des stratégies mentionnées apparaît. Comme dans chaque projet sont mentionnées plusieurs stratégies différentes, le total de la colonne de droite est plus élevé que le total des projets (51). La même remarque vaut pour les tableaux qui suivent.



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

Stratégies visant des compétences larges

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



socialisation n'est pas négligeable : journées sportives, rallyes, tournois, classes vertes ou de neige. Le tableau 8 fournit des précisions sur le nombre de projets qui mentionnent ces activités sous la rubrique «stratégies pédagogiques».

Tableau 7: Stratégies centrées sur les élèves

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

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

**Tableau 8: Stratégies visant des compétences larges**

Stratégies visant des compétences larges	Nombre de projets
Activités au sein même de l'école	
- Atelier du livre	12
- Marathon lecture, bataille du livre	13
Activités tournées vers l'extérieur	
- Journal d'école	8
- Chorale	26
- Spectacles	16
Activités socialisantes	
- Fêtes	40
- Marchés	6
- Repas en commun	3
Activités à caractère sportif	
- Journées sportives	14
- Rallyes, tournois	3
- Classes vertes ou de neige	3
Total des mentions	144

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

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

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

**2.2 Stratégies particulières**

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

Dispositifs destinés aux élèves en difficulté

Le suivi des élèves en difficulté n'apparaît dans le chapitre des stratégies pédagogiques que dans une petite moitié des projets. De plus, si l'on fait mention de quelques pratiques particulières, on ne les trouve que sommairement présentées. Les actions mises en place pour ces élèves sont davantage explicitées, implicitement ou explicitement, dans le chapitre consacré aux séances de suivi collégial (voir chapitre 4).

Il n'est que rarement fait mention de stratégies mises en œuvre ou développées à l'intérieur du groupe-classe à l'intention des élèves en difficulté (5 mentions). Sans doute s'agit-il d'actions laissées à l'initiative des titulaires et qui ne sont pas nécessairement discutées ou évaluées dans l'équipe. Ce qui apparaît le plus souvent (16 mentions), c'est l'évocation de différents regroupements d'élèves en difficulté dans un but de remédiation, proches sans doute des interventions classiques des GNT ou des maîtres et maîtresses d'accueil, dans la classe et hors de la classe. Comme il ne s'agit pas d'actions vraiment nouvelles, les projets ne paraissent pas s'y attarder. Quelques autres solutions sont signalées, telles que l'aide différenciée apportée par des collègues dans différentes classes, des stratégies de tutorat entre les élèves, diverses activités «coup de pouce» ou encore le recours au SMP (voir tableau 9).

Tableau 9: Dispositifs destinés aux élèves en difficulté²²

Dispositifs destinés aux élèves en difficulté	Nombre de projets
- Stratégies spécifiques au groupe-classe	5
- Aide différenciée apportée par des collègues	4
- Activités «coup de pouce»	4
- Prise en charge en structure d'accueil	3
- Intervention de la GNT en classe	3
- Intervention de la GNT en dehors de la classe	3
- Tutorat entre élèves	1
- Regroupements divers	16
- Recours au SMP	3
Total des mentions	42

²² Précisons à nouveau qu'il ne s'agit que des dispositifs et des actions mentionnés dans le chapitre «stratégies» ou actions pédagogiques mises en place pour atteindre les objectifs prioritaires.



Les tâches attribuées aux GNT

Seule une vingtaine de projets sur les 51 font mention avec une certaine précision des tâches spécifiques attribuées au GNT. Il est vrai que plusieurs écoles ne disposent que de ressources très limitées dans ce domaine. Par ailleurs, il semble exister une certaine tension dans l'utilisation des GNT entre leurs tâches spécifiques d'appui aux élèves en difficulté et leur mobilisation dans le travail en décroissements et en modules pour la constitution de groupes moins nombreux que le groupe-classe lui-même. Par suite, les projets en traitent implicitement lorsqu'ils évoquent ces actions.

Dans quelques projets, on mentionne aussi le recours à la GNT pour la prise en charge d'une demi-classe pour certaines activités. Il est également fait mention de leur intervention pour la gestion de la bibliothèque. Dans quelques projets, on signale leur participation avec la titulaire à des entretiens avec les parents et le rôle particulier qu'elles jouent dans la tenue des dossiers d'élèves en difficulté et donc dans les séances de suivi collégial (voir tableau 10). Bref, tout semble indiquer que les tâches des GNT vont dans le sens d'une certaine diversification, surtout dans le cycle élémentaire, et peut-être même d'un « éclatement » en des tâches multiples, ce qui est beaucoup moins clairement le cas dans le cycle moyen. C'est en tout cas un point auquel il conviendra d'être attentif au moment des recherches sur le terrain.

Tableau 10: Tâches attribuées aux GNT

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

Les modes d'évaluation

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



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

Les dispositifs visant le développement des compétences sociales

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

3. Quelques éléments de synthèse

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

Dès lors, ce qui mérite approfondissement nous paraît résider dans le degré de spécificité de ces objectifs et stratégies par rapport à la situation locale : caractéristiques du corps enseignant, histoire de l'école, ressources et contraintes locales, caractéristiques des élèves et des familles. S'agit-il seulement d'un problème de formulation : on puiserait au langage de la rénovation, commun évidemment à l'ensemble des

écoles, et ce qui fait la spécificité de chaque école se dissimulerait derrière ce langage commun qui reste bien souvent au niveau des généralités? Ou bien s'agit-il plus profondément d'une difficulté de traduction: que signifie très concrètement ce langage et ces références communes pour chaque école particulière? Dans la préface à la réédition récente de son ouvrage sur l'anthropologie du projet, Boutinet (2001, p. 1-10), fort de ses observations récentes, présente « *quelques dérives pathologiques caractéristiques* » des conduites à projet, dérives dont témoignent à des degrés très variables les projets analysés, qui n'y échappent jamais complètement. Nous retiendrons ici l'une d'entre elles seulement, celle du « *mimétisme ou de la copie conforme qui caractérise bon nombre de projets* »:

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

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

CHAPITRE 3

Des intentions à l'action

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné séparément les objectifs prioritaires définis par les projets et les stratégies pédagogiques mises en place pour les atteindre, sans nous attacher précisément à l'analyse de leur articulation (à tel objectif correspond telle stratégie). C'est que dans le corps même des projets, cette articulation n'est pas toujours claire, puisque objectifs prioritaires et stratégies pédagogiques apparaissent dans des paragraphes différents conformément aux directives données par le canevas. Toutefois, une bonne moitié des projets²³ synthétise les informations fournies dans le tableau 11 en trois colonnes (objectifs visés, moyens envisagés pour les atteindre, indicateurs de réussite permettant de mesurer si les objectifs visés ont été atteints). Dans la plupart des autres projets, le travail d'opérationnalisation des intentions initiales est également présent, mais pas sous forme de tableaux.

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

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

1. Le travail d'opérationnalisation des objectifs

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

- l'importance prise par le « discours des intentions » dans certains projets;
- l'orientation assez souvent organisationnelle des objectifs généraux (pour près de la moitié des documents analysés);

²³ Cette partie de l'analyse porte sur les 34 projets de la première année d'extension de la rénovation.

- le degré de généralité ou, au contraire, de précision, très divers dans l'opérationnalisation de ces objectifs;
- le caractère souvent polysémique des termes utilisés;
- conséquence de cette polysémie²⁴, une certaine confusion entre les intentions, les finalités, les objectifs généraux, les objectifs opérationnels, les moyens envisagés pour les atteindre et surtout les indicateurs prévus pour en mesurer les effets.

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

1.1 Le discours des intentions²⁵

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

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

- dans certains projets, les intentions prennent presque toute la place, au détriment de la définition de pratiques et de dispositifs concrets, tant en ce qui concerne le fonctionnement de l'équipe qu'en ce qui concerne les stratégies pédagogiques. De tels projets restent cependant exceptionnels;

²⁴ Notons que cette polysémie peut se situer aussi bien à l'intérieur d'un même projet (ce qui nuit à sa clarté et à sa réalisation) qu'entre les divers projets examinés (ce qui nuit à la cohérence du système éducatif).

²⁵ Nous appelons ici intention pédagogique « *l'énoncé plus ou moins explicite d'effets, attendus à plus ou moins longue échéance et avec plus ou moins de certitude et d'intérêt par les formateurs, les personnes en formation, les prescripteurs ou les commanditaires de la formation, sans oublier la société* » (Hameline, 1979, p. 54).

- dans d'autres projets, intentions déclarées et objectifs plus ou moins opérationnels se trouvent davantage juxtaposés que clairement articulés;
- plusieurs projets cependant témoignent d'un effort particulier en vue d'articuler discours des intentions et pratiques concrètes;
- dans d'autres projets enfin, il est essentiellement question de stratégies pédagogiques, définies avec plus ou moins de précision mais qui souffrent, paradoxalement, d'un déficit « d'intentions ». On pourrait parler à ce sujet de projets dans lesquels la dimension « projet » est peu présente, ou qui, d'une certaine façon, « manquent de souffle »²⁶.

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

1.2 L'importance des objectifs organisationnels

Les objectifs qui apparaissent dans les projets décrivent plus souvent les actions qu'entendent entreprendre les enseignants en vue de *s'organiser* entre eux ou de mettre en place certains dispositifs que des façons de travailler *avec les élèves* ou des objectifs définissant *les effets attendus chez les élèves* d'une action déterminée, comme par exemple : « *Formaliser la collaboration entre les enseignants de l'école* », « *harmoniser le passage cycle I - cycle II* »²⁷. Ce type d'objectifs implique un important travail de mise au point : il s'agit d'abord de se mettre d'accord entre enseignants avant de réfléchir à l'action menée avec les élèves. Loin de nous l'idée que ce travail ne soit pas indispensable mais ce qui nous interroge, c'est la place considérable qu'il paraît prendre dans bon nombre de projets.

Par ailleurs, beaucoup de projets s'attardent à définir les modalités d'un décloisonnement ou d'un travail en modules plutôt que les changements (observables et éva-

²⁶ Notons que ces différents cas de figure ne constituent pas des catégories mutuellement exclusives dans lesquelles on pourrait classer les différents projets. En effet, il se peut très bien que pour un projet donné, certains types d'objectifs relèvent d'un discours d'intentions, alors que d'autres sont bien articulés à des activités concrètes ou manquent au contraire d'une intention clairement identifiable.

²⁷ Rappelons que nous faisons état ici des objectifs tels que formulés dans les tableaux synthétiques.

luables, qualitativement et/ou quantitativement) attendus chez les élèves une fois achevées les séquences d'enseignement-apprentissage prévues. En d'autres termes, il s'agit plus souvent d'objectifs d'organisation que d'objectifs pédagogiques²⁸ concernant directement les apprentissages des élèves. Par exemple, la mise en place de conseils d'école est souvent proposée comme objectif de l'année sans que l'on sache quels en sont les effets attendus sur les élèves. On en a bien sûr une petite idée dans la mesure où le thème de la citoyenneté connaît actuellement un grand succès mais cela reste malgré tout implicite. Comme pour les décloisonnements, on a l'impression que pour les enseignants, ces effets sont de l'ordre de l'évidence, qu'ils seront nécessairement positifs et donc qu'il n'y a pas (ou plus) à les problématiser.

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

Or on a le sentiment que pour les enseignants, les choses sont conçues en deux phases : la première pour mettre en place les dispositifs, la seconde pour leur ajouter un « contenu ». En d'autres termes, le choix des dispositifs ou des structures ne semble pas être dicté prioritairement par les effets que l'on peut en attendre pour les élèves mais être conçu comme une étape nécessaire à partir de laquelle on pourra, expériences faites, tirer des enseignements et des remédiations au fur et à mesure que les problèmes se poseront. Démarche empirique, tout à fait compréhensible dans l'état actuel des choses, pour des équipes diversement préparées à affronter des changements importants mais démarche qui, malgré tout, risque de faire du bon fonctionnement de la structure une fin en soi (l'« autonomiser », en quelque sorte) au détriment de ce qu'elle devrait apporter aux élèves. La première préoccupation des écoles semble alors de mettre en place une division du travail, des modes de coopération et des dispositifs d'apprentissage « satisfaisants » sur le plan du fonctionnement, plutôt qu'en fonction des effets attendus sur les apprentissages des élèves. Sans doute la plupart considèrent-elles qu'il s'agit là d'un second temps dans la démarche. Nous nous interrogeons cependant sur la pertinence de la séparation dans le temps de l'attention à la progression de l'équipe dans ses modes de coopération et d'action et de l'attention à la progression de l'ensemble des élèves²⁹.

Une autre interprétation consisterait à penser que les objectifs pédagogiques proprement dits sont considérés comme suffisamment clairs, ayant déjà été discutés lors de la mise au point des documents issus des services spécialisés du DIP (notamment les nouveaux objectifs d'apprentissage). Il est bien possible après tout, que pour les enseignants, toute une série de points qui restent implicites dans les projets leur

²⁸ Hormis l'objectif de *différenciation*, mais celle-ci est un *moyen* et non une fin.

²⁹ Nous ne parlons pas ici de l'évaluation de la progression individuelle des élèves qui fait l'objet dans la majorité des projets d'une très grande attention (généralisation du portfolio, utilisation des nouveaux carnets, etc.), mais de la progression de l'ensemble des élèves.

paraissent suffisamment connus pour qu'il ne soit plus nécessaire de les expliciter davantage. Il nous semble pourtant que c'est dans l'explicitation que peuvent se tisser des liens faisant sens entre les structures, les dispositifs et les objectifs pédagogiques d'une part, et le travail d'enseignement-apprentissage auprès des élèves d'autre part, travail qui, de notre point de vue et compte tenu des finalités de l'école, reste l'essentiel.

1.3 Objectifs, moyens, indicateurs de réussite

Nous présentons dans le tableau 11 quelques formulations figurant dans les tableaux synthétiques qui apparaissent dans une bonne moitié des projets. Chacun des exemples est emprunté à un projet différent et nous avons retenu des objectifs centrés sur les apprentissages des élèves plutôt que sur le fonctionnement de l'équipe.

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

La formulation des objectifs

La plupart des objectifs (voir tableau 11) se situent à un très haut niveau de généralité. Comme déjà dit, il s'agit de faisceaux d'intentions plutôt que d'objectifs au sens strict du terme, quelquefois d'objectifs généraux, plus rarement d'objectifs opérationnels et encore moins souvent d'objectifs univoques (correspondant à une action spécifique et bien identifiable). Parfois, la formulation reste au niveau de généralité des trois axes de la rénovation. D'autres fois, au contraire, il s'agit d'un catalogue de mesures plus concrètes. Lorsqu'ils sont généraux, ce qui est le cas le plus fréquent, ces objectifs ne sont donc ni opérationnels ni opérationnalisables, du moins sans entreprendre un travail important d'analyse de leurs composantes (ce qui est fait, parfois, au niveau des moyens). Les pratiques concrètes, la mise en œuvre dans les classes peuvent donc prendre des formes multiples, difficilement identifiables à ce niveau de généralité.

La définition des moyens

Comme les objectifs sont souvent d'un haut niveau de généralité et d'une grande complexité, les moyens ne peuvent être que *multiples*, de nature très diverse et, parfois aussi, définis de façon très générale. Nous référons à l'ensemble des projets (dont

le tableau 11 ne restitue qu'une partie), nous avons repéré divers types de moyens. Il peut s'agir :

- d'«outils pédagogiques» : par exemple le portfolio, le conseil de classe, etc. ;
- de modes de regroupements des élèves : décloisonnements, modules, groupes de niveau, groupes de besoin, groupes «turbo», etc. ;
- des compétences particulières de certains membres de l'équipe ;
- de toutes les structures organisant l'échange et l'information entre les enseignants eux-mêmes et entre l'école et l'extérieur (parascolaire, parents, commune, etc.) ;
- d'aides ou de ressources extérieures à l'équipe, notamment les prestations des divers services de formation (didactique des disciplines, évaluation, etc.), du «groupe d'accompagnement» à la démarche de projet ou encore des organismes extérieurs tels que le Point ou les enseignants de la FPSE ; le SMP fait également partie de ces ressources, souvent sous la forme d'une permanence dans les écoles qui le demandent³⁰.

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

³⁰ *Le Point* : structure éducative de l'Office de la jeunesse qui intervient dans la formation des écoles à la citoyenneté, notamment en les aidant à établir une charte d'école ou à introduire diverses formes de conseil d'élèves. *FPSE* : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *SMP* : Service médico-pédagogique.

Tableau 11 : Exemples d'objectifs empruntés à différents projets

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

Les indicateurs de réussite

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

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

Dans d'autres cas ne figurant pas non plus dans le tableau 11, on appelle « indicateur de réussite » le degré de *satisfaction* des enseignants (on ne fait que rarement allusion à la satisfaction des élèves ou des parents) par rapport au déroulement de l'action engagée : « ça a marché », « ça a bien fonctionné ». Là encore, cet indicateur ne fournit pas d'information sur l'efficacité de l'action entreprise. Cependant il ne s'agit pas d'un simple contrôle de l'action ; la satisfaction implique un jugement de valeur sur le travail réalisé et les conditions de sa réalisation. Toutefois, si ce devait être la seule information permettant de juger de la « réussite » ou de la « pertinence » d'un dispositif ou d'une stratégie, il s'agirait d'un indicateur fragile : on peut être très satisfait du déroulement d'une action ou du fonctionnement d'une équipe sans pour autant que les objectifs (en termes, par exemple, d'apprentissage des élèves) aient été atteints.

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

s'agit clairement du sentiment subjectif de satisfaction ressenti par les différents acteurs, par exemple « satisfaction des enseignants, des parents ou des élèves » par rapport à tel ou tel objectif. Mais le plus fréquemment, il s'agit davantage d'une formulation impliquant que les enseignants se proposent de porter un jugement subjectif sur l'efficacité de telle ou telle pratique. C'est ce qu'on pourrait appeler un critère de satisfaction implicite. Mais cela peut difficilement être utilisé comme indicateur en tant que tel, celui-ci étant par définition une information ou un ensemble d'informations plus objectives sur lesquelles fonder le jugement d'efficacité ou de réussite³¹. On rencontre ce type d'ambiguïté dans une formulation d'indicateurs du type : « Prise de conscience par l'enfant de ce qu'il sait ou, au contraire, de ce qu'il n'a pas encore acquis » ou encore « Efficience accrue des séances communes ».

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

On trouve enfin – mais ils sont rares – des indicateurs qui portent sur la progression ou les apprentissages des élèves. A titre d'illustration, prenons l'exemple n° 2 dans le tableau 11. On trouve dans la colonne « indicateurs de réussite » : « les enfants ont du plaisir à lire » et « les enfants produisent des textes 'convenables' ». Toutefois la difficulté demeure : sur quoi va-t-on se fonder pour juger que les enfants ont du plaisir (ou davantage de plaisir) à lire ? C'est là que pourraient intervenir une certaine forme d'objectivation de cette observation : par exemple une meilleure fréquentation du « coin lecture » dans la classe, l'augmentation des emprunts à la bibliothèque de l'école, etc. En ce qui concerne la production de textes « convenables », les auteurs du projet sont parfaitement conscients de la difficulté puisqu'ils ont mis le terme « convenables » entre guillemets, suggérant que cet adjectif mériterait des précisions pour qu'on ait affaire à un véritable indicateur.

On voit donc que la notion d'indicateur de réussite dans la conception qu'en ont les enseignants est assez éloignée de celle qui prévaut dans les sciences de l'éducation (voir par exemple Hameline, 1979). Certes les spécialistes ou les experts n'ont pas le

³¹ Cette « information objective » ne nécessite d'ailleurs pas forcément des opérations très sophistiquées. Un petit sondage au cours d'une réunion de parents ou une question formulée dans le classeur de liaison suffirait à objectiver leur degré de satisfaction sur tel ou tel point. Ou encore, l'outil (qui prend l'allure d'une toile d'araignée) présenté dans certains projets pour mesurer le degré de satisfaction des enseignants (sur une échelle en quatre points) relativement à différentes dimensions de leur travail, suffit à donner au lecteur une idée claire de leur degré de satisfaction, quand bien même celui-ci reste forcément subjectif.

monopole du bon usage de la langue, surtout lorsqu'il s'agit de termes que le langage commun s'est largement appropriés, comme celui d'objectif. Ce qui fait problème, c'est que le même terme recouvre dans les projets des réalités souvent très différentes, qu'il s'agisse du terme d'indicateur ou de celui d'objectif. Dans la mesure où la communication doit pouvoir circuler pour que s'instaure une synergie entre écoles ou entre acteurs différents de la rénovation, il serait souhaitable d'éviter cette polysémie, dans la mesure du possible. Un effort dans ce sens permettrait de réduire les zones de flou, sources d'incertitude, ainsi que les malentendus entre les acteurs qui ne peuvent que conduire, s'ils se multiplient, à recouvrir d'un voile d'opacité les pratiques réellement mises en œuvre dans les écoles.

L'articulation objectifs – moyens – indicateurs de réussite

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

Premier exemple

Dans l'exemple 6 du tableau 11, l'objectif concerne spécifiquement l'action que les enseignants souhaitent exercer sur les élèves : « *développer chez nos élèves l'esprit de tolérance et de coopération, le sens de la solidarité* ». Mais qu'entend-on au juste par « esprit de tolérance et de coopération », par « sens de la solidarité » ? Chacun de ces termes mériterait d'être défini et précisé en référence à des comportements qu'on souhaiterait voir apparaître plus souvent chez les élèves. Sur la base de l'observation et de l'évaluation de quels comportements actuels des élèves souhaite-t-on des changements en ce domaine et lesquels ? Le changement souhaité ne devrait-il pas se fonder sur une sorte « d'état des lieux » au sein de l'école ?

Second exemple

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

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

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

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

Dans la colonne « indicateurs de réussite », on trouve bel et bien une synthèse de tout ce qui concerne l'évaluation du dispositif, mais essentiellement en termes généraux. On distingue généralement dans l'évaluation d'un processus de formation (voir Barbier, 1985), l'évaluation des agents (par exemple les élèves) et l'évaluation des actions. Ces deux dimensions sont présentes dans la formulation donnée ici : « *Bilans systématiques : résultats des élèves et organisation* ». En outre, ce bilan aura une dimension formative, c'est-à-dire qu'il permettra de dire si l'action entreprise doit être poursuivie, soit dans sa forme actuelle, soit avec les modifications induites par le bilan : « *Motivation des enseignants et des élèves pour renouveler ce mode de fonctionnement* ». Toutefois, vu son niveau de généralité, cette définition très *complète* n'est pas directement *opérationnalisable* : l'annonce d'un bilan ne dit rien encore des indicateurs qui seront précisément utilisés pour le réaliser. En ce qui concerne la motivation des enseignants, cela rejoint ce qui a été dit plus haut : les indicateurs renvoient souvent davantage au jugement subjectif sur ce qui s'est passé pendant l'année qu'à des instruments permettant d'évaluer objectivement les bénéfices obtenus.

Enfin, dans la rubrique « moyens » on peut lire : « *Déclouisonner plusieurs périodes par semaine par demi-cycles en intégrant les GNT de manière à pouvoir constituer des groupes de niveaux, des groupes hétérogènes ou des groupes de besoin* ». On répète ici l'objectif général « travailler en module par décloisonnement » et l'on ajoute diverses précisions sur les types de regroupements possibles des élèves et sur l'intégration de la GNT dans la mise en place des modules. Malgré ces précisions, les moyens définis restent assez généraux et ne peuvent être opérationnalisés que si l'on admet une série d'opérations ultérieures du type³² :

³² Ce ne sont là que quelques moyens envisageables que nous proposons à titre d'exemples, parmi beaucoup d'autres possibles ou nécessaires pour la mise en œuvre de l'objectif tel qu'il est défini dans le projet.



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

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

On pourrait aussi objecter qu'il n'est pas possible de tout planifier, qu'il vaut mieux procéder par essais/erreurs. Il est vrai que la tâche paraît ardue. Mais cela provient sans doute du fait que les objectifs sont à un tel niveau de généralité qu'il est difficile de les opérationnaliser sans faire un long chemin pour y parvenir. Partir d'un objectif plus modeste mais plus précis demande un travail d'opérationnalisation moindre.

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

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

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



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

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

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

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

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

Il convient d'ajouter cependant que le haut niveau de généralité des objectifs explicites figurant dans les projets a également son origine dans le contexte institutionnel. Dans le cadre de la rénovation, le projet a d'abord pour fonction, au moins dans un premier temps, de mobiliser une équipe et d'affirmer son unité et son identité. Il s'inscrit dans un effort de réhabilitation et de revalorisation de la profession des enseignants qui sont considérés désormais comme des professionnels capables de définir par eux-mêmes le sens et l'orientation de leur action, et non de simples exécutants d'une politique définie ailleurs. Les enseignants ont bien compris cette finalité implicite de la part de l'institution : il importe dès lors d'afficher dans le projet quelque chose de « montrable » et donc de mobilisateur³³. D'où l'insistance dans les projets sur la définition de ce qu'on *veut* et le relatif effacement de ce qu'on *peut* faire et de ce qu'on *fait* réellement. Il n'est pas mobilisateur, par exemple, de s'en tenir dans un projet d'équipe à l'analyse et à l'élaboration de stratégies de différenciation *internes* à la classe, expérimentées et mises en œuvre par chaque enseignant dans son face à face avec un groupe d'élèves. Un objectif de ce type n'apparaît pratiquement jamais dans aucun projet. Il n'apparaît pas mobilisateur non plus de prendre du temps pour faire le point, avant l'engagement dans une stratégie nouvelle, sur les acquis des élèves, sur leurs points forts et leurs points faibles dans tel ou tel domaine particulier, pour fonder solidement des changements. Ce constat a déjà été fait dans des études sur la mise en place du fonctionnement par projet dans les écoles primaires françaises (voir Rich, 2001).

³³ Insistons encore sur le fait que ces remarques valent pour les « projets » que nous avons eus entre les mains et non pour ce qui se passe réellement dans les écoles et les classes.

CHAPITRE 4

Le suivi collégial

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

On ajoutera que le principe de la responsabilité collective des enseignants vis-à-vis de l'ensemble des élèves d'un cycle, l'une des innovations essentielles de la rénovation, fonde la pratique du suivi collégial. Mais comment est-il compris par les enseignants et comment s'articule-t-il avec l'exercice de leur responsabilité individuelle dans le cadre du groupe-classe ? C'est une question plus générale qui se dessine en filigrane de ce chapitre.

1. La demande de l'institution

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

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

du cycle regroupent les élèves de la façon qui leur paraît optimale dans la perspective d'une pédagogie différenciée».

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

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

Au début de la phase d'extension, la DEP instaure et généralise à toutes les écoles les *séances de suivi collégial*³⁴, et stipule que :

« les enseignants se rencontrent d'ores et déjà une fois par trimestre³⁵ pour aborder ensemble des sujets comme :

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

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

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

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

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

³⁴ Note d'informations générales du 28.08.00.

³⁵ Souligné dans la note.

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

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

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

On le voit par exemple en examinant les dispositions pratiques proposées : la DEP se doit de fixer sans ambiguïté et avec précision les modalités de prise de décision concernant les élèves pour lesquels des mesures spéciales doivent être prises. Toutefois, cette exigence peut conduire les enseignants à restreindre l'extension du suivi collégial au seul cas des élèves en difficulté. Ce n'est pas en effet une séance de travail trimestrielle qui peut permettre de suivre réellement la progression de l'ensemble des élèves. Dans le canevas mis à disposition des équipes d'enseignants pour les aider à rédiger leur projet, le suivi collégial ne figure d'ailleurs que comme l'un des six points relevant de la rubrique «modalités d'organisation». Il est rédigé ainsi : *« Décrire les modalités du suivi collégial des élèves : calendrier des réunions prévues avec liste des participants ».*

Il semble en réalité que la DEP tente de concilier une double exigence ou une double logique : une logique *pédagogique* selon laquelle le suivi collégial est l'expression de la responsabilité collective des enseignants sur tout ce qui touche à la progression de l'ensemble des élèves, et une logique *administrative* soucieuse avant tout de formaliser les procédures de décision concernant les élèves en difficulté. Il paraît difficile de lever totalement l'ambiguïté sans modifier les termes ou sans les spécifier : il y aurait, sans que l'un exclue l'autre, d'un côté le suivi collégial des élèves en difficulté et de l'autre le suivi collégial ou l'exercice de la responsabilité collective de l'équipe de cycle sur la progression de l'ensemble des élèves.

2. Le suivi collégial dans les projets des écoles

Comment cette ambiguïté se traduit-elle dans les projets d'école ? De l'un ou l'autre des deux aspects de la demande institutionnelle, quel est celui qui paraît prévaloir³⁶ ?

³⁶ Rappelons que nous analysons ici ce que les projets *disent* du suivi collégial et non les pratiques *observées* dans ce domaine.

Pour répondre à ces questions, nous avons combiné deux types de lecture : une lecture transversale visant à repérer la place du suivi collégial dans l'économie globale des projets, suivie d'une seconde lecture qui tentera de cerner les différentes composantes du suivi collégial dans les pratiques projetées.

2.1 Une vision transversale

Une première lecture transversale des projets nous amène à mettre en évidence deux caractéristiques générales du discours et des pratiques projetées en matière de suivi collégial :

- nous avons d'abord relevé de grandes différences entre les projets dans le traitement de la question du suivi collégial et nous proposons quelques hypothèses explicatives ;
- nous avons également été frappés par le degré d'explicitation très divers des liens entre suivi collégial et actions ou stratégies pédagogiques.

Le suivi collégial : un concept à géométrie variable

Lorsqu'ils abordent la question du suivi collégial, les projets analysés se placent à des niveaux de *généralité* très variables : dans certains cas, le suivi collégial n'est abordé qu'au travers de formulations très générales, alors que d'autres projets décrivent de façon détaillée son organisation, le type de dispositifs pédagogiques impliqués, etc.

La notion varie aussi beaucoup *en extension*. Dans de nombreux projets, le suivi collégial est conçu de manière assez étroite : il se résume presque exclusivement à l'organisation des trois séances obligatoires dans le but de discuter des seuls cas d'élèves en grande difficulté. D'autres écoles, au contraire, mentionnent sous cette rubrique tout ce qui ressort de l'harmonisation des pratiques, des dispositifs pédagogiques associés au suivi, etc. Dans certains cas, on fait entrer dans l'orbite du suivi collégial des éléments qui, à première vue, en sont assez éloignés, mais qui, dans une perspective large, en constituent indéniablement une composante. Ainsi un projet traite explicitement dans le chapitre du suivi collégial la question de la « formation des classes » en précisant les différents éléments à prendre en compte : la provenance des élèves, leur sexe ainsi que leur âge (dispense), le nombre d'élèves allophones mais aussi « *l'ambiance, la dynamique, ainsi que le passé de la classe au moment où l'on décide de faire 'éclater' ou non la volée* » tout en veillant « *à respecter l'équilibre de la classe du point de vue des compétences scolaires* ».

Cette diversité renvoie probablement, en partie tout au moins, à la diversité des écoles elles-mêmes et de leur contexte. Imaginons simplement la différence existant entre une petite école de campagne composée de trois classes, où les enseignants connais-

sent tous les élèves, et une grande école urbaine de plus de vingt classes, à population très fluctuante, qui nécessite une organisation complexe pour assurer le suivi des élèves. Le contexte propre à chaque établissement peut donc influencer, en partie tout au moins, non seulement l'organisation du suivi collégial mais aussi le degré d'explicitation des pratiques en ce domaine. Cela n'empêche pas toutefois que des écoles comparables par leur dimension et leur environnement interprètent fort différemment le suivi collégial dans leur projet.

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

Le caractère plus ou moins explicite des liens établis entre suivi collégial et mise sur pied de divers dispositifs pédagogiques constitue la difficulté majeure pour rendre compte de l'usage de ce concept par les équipes. En effet, le lecteur du projet doit souvent, de lui-même, établir les liens entre démarches pédagogiques et suivi collégial. Peut-on en conclure que ce lien est présent chez les auteurs du projet sans travestir leurs propres catégorisations ? Inversement, on ne peut pas non plus, sous risque de biaiser fortement la signification d'un projet d'école, nier l'existence de liens entre divers aspects du projet sous le prétexte qu'ils n'ont pas été formellement explicités. On devra donc naviguer un peu à vue pour repérer l'extension donnée à la notion de suivi collégial et aux pratiques qui lui sont liées, telle qu'elle apparaît en filigrane tout au long des projets. C'est aussi la raison pour laquelle nous ne prétendons pas évaluer en termes quantitatifs la présence ou l'absence de certains traits de la notion ; nous dégagerons seulement les orientations principales de la réflexion des enseignants qui s'expriment dans les documents analysés.

2.2 Les phases de mise en œuvre du suivi collégial

En examinant l'ensemble des références au suivi collégial dans les projets, il nous a paru possible de repérer différentes « phases » dans sa mise en œuvre.

Le suivi collégial impliquant d'abord une prise d'information plus ou moins systématique sur la progression des élèves, nous précisons les modalités de cette prise d'information et les critères adoptés pour évaluer la progression des élèves, selon qu'elle les concerne tous ou seulement quelques-uns d'entre eux.

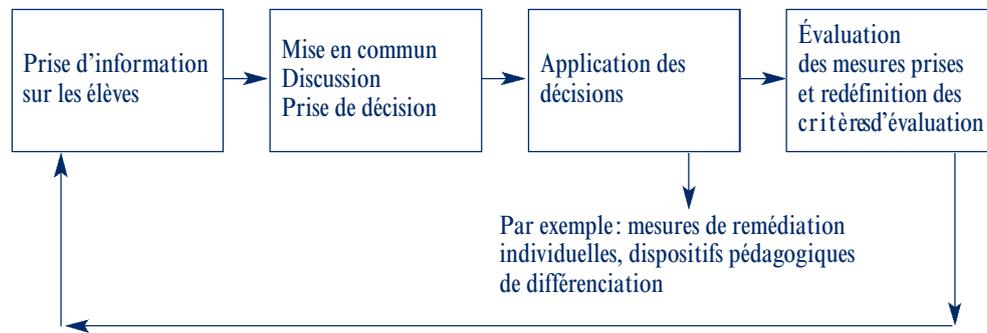
La prise d'information ayant pour fonction de fonder des décisions collectives concernant la progression des élèves, nous présenterons les diverses modalités de ces prises de décision, selon que celles-ci interviennent à l'intérieur d'un cycle ou dans le passage d'un cycle à l'autre.

Les prises de décisions portent sur les mesures à prendre pour remédier soit à des retards dans la progression de certains élèves, soit à des écarts trop grands entre élèves d'un même groupe-classe. On précisera donc quelles sont les mesures envisa-

gées, selon qu'elles concernent un élève particulier (mesures de remédiation spécifiques) ou un groupe d'élèves (modes de regroupement, stratégies de différenciation).

On s'intéressera enfin à la façon dont l'équipe envisage d'évaluer ces mesures de remédiation et de différenciation (si du moins cette évaluation est évoquée dans le projet).

Ces quatre phases ou dimensions du suivi collégial peuvent être schématisées de la façon suivante :



Soulignons qu'en proposant ce plan d'analyse, nous ne prétendons nullement introduire une définition « orthodoxe » ou normative du suivi collégial. Il s'agit seulement pour nous d'une façon commode de regrouper les informations fournies par les projets en rapport explicite ou implicite avec le suivi collégial. Nous verrons plus loin que les frontières de cette notion ne sont pas encore vraiment stabilisées et que, par conséquent, celle-ci varie beaucoup en extension et en compréhension, selon l'interprétation que chaque école fait des directives de la DEP. Notre but n'est pas non plus dans ce chapitre de classer les projets en fonction de leur conception du suivi collégial ni de fournir en ce domaine des données d'ordre quantitatif, mais plutôt de montrer comment ce concept est, en quelque sorte, à la recherche d'une définition plus opérationnelle.

2.3 La phase de prise d'information

Modalités des prises d'information sur le travail des élèves

Dans une école où l'on veut que le suivi des élèves soit effectivement collégial, il est nécessaire que l'ensemble des enseignants, et non seulement le titulaire de la classe des élèves concernés soit informé de la progression de ces derniers, et donc qu'il y ait un échange régulier d'informations sur les élèves d'un cycle ou d'un demi-cycle, soit oralement, soit par écrit.

Premier constat : plus d'un tiers des écoles n'abordent pas cet aspect de la question dans leur projet. Faut-il en déduire que les enseignants de ces écoles, se basant avant tout sur l'évaluation du travail quotidien de leurs élèves en classe, font part de leurs observations à leurs collègues lors des conseils des maîtres ou, d'une manière plus informelle, lors des TTC³⁷ ? Il s'agit là de la situation la plus fréquente et qui semble aller tellement de soi que les enseignants n'estiment pas nécessaire de la mentionner dans leur projet. Dans ce cas de figure, on peut cependant se demander dans quelle mesure les autres enseignants peuvent réellement intervenir pour infléchir l'évaluation faite par leur collègue. Il y a de fortes probabilités pour que les opinions des titulaires concernés soient avalisées, faute d'éléments concrets permettant d'ouvrir une discussion. Toutefois, certains enseignants de l'équipe connaissent ces élèves pour les avoir eus dans leur classe les années précédentes ; le ou la GNT donne également son avis qui prend alors une importance déterminante. Il n'en reste pas moins que les possibilités pour l'équipe de moduler les conclusions des titulaires restent assez limitées.

Dans d'autres écoles, les enseignants de l'équipe sont plus étroitement impliqués dans l'observation directe des élèves des autres classes lors des décloisonnements (présentés comme l'une des modalités du suivi collégial) qui leur permettent une appréciation personnelle des aptitudes de tous les élèves concernés en situation d'apprentissage : « *La co-évaluation est pratiquée lors des activités intensives menées en décloisonnements* ».

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

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

³⁷ TTC : Temps de Travail en Commun.

On peut se poser la question: dans ces moments forcément limités, aussi bien au niveau du temps que des aspects du programme scolaire concernés, les enseignants sont-ils en mesure de faire les observations nécessaires à la formation d'une vue d'ensemble de la progression de tous les élèves? En d'autres termes, l'observation, dans ces moments-là, permet sans doute davantage le repérage des attitudes des élèves vis-à-vis du travail plutôt qu'un diagnostic de leur évolution sur le plan des apprentissages.

Il n'en reste pas moins que plusieurs écoles adoptent une division du travail et une organisation des apprentissages qui rendent possible une connaissance approfondie des élèves par plusieurs enseignants, soit que les enseignants d'un même degré³⁸ collaborent très étroitement dans la gestion de leurs classes respectives, soit que les enseignants d'un cycle introduisent entre les différents degrés une fluidité telle que les classes communiquent de façon quasi permanente, et que s'en trouve facilitée la constitution de groupes particuliers pour résoudre certaines difficultés communes à plusieurs élèves d'âge différent.

Dans ces écoles, la connaissance personnelle des enfants et la multiplicité des regards posés sur leur progression sont donc considérées comme essentielles pour assurer le suivi collégial des élèves. Il est probable que cette connaissance personnelle des élèves soit irremplaçable pour comprendre leurs difficultés et leur évolution. Mais il est possible aussi que le langage, les catégories descriptives, les indicateurs permettant de saisir et de transmettre les informations nécessaires à cette compréhension ne forment pas encore, au sein de l'équipe, un cadre de référence suffisamment fiable et précis.

Même si cela reste encore marginal, on voit s'esquisser, dans certains projets, une organisation conçue en fonction du suivi collégial, ce qui implique en particulier une redéfinition des rôles au sein de l'école. Rôles plus interchangeables qu'auparavant, rotation des titulaires entre degrés ou même entre cycles³⁹, comme dans cette école où l'on demande à chaque enseignant de « s'engager à enseigner dans les quatre degrés du cycle ainsi que, éventuellement, dans les degrés-charnières, d'être ouverts à prendre le poste de GNT, de coordinateur, de responsable d'école [...], de s'impliquer dans la responsabilité collective envers les élèves ».

Cependant, le souci manifesté par les membres de plusieurs équipes de connaître personnellement les élèves du cycle ne doit pas occulter le fait que, d'une manière générale, la plupart des enseignants d'un cycle sont malgré tout beaucoup moins proches des élèves que le titulaire de classe. En effet, la collégialité ne repose pas, en tout cas dans la grande majorité des projets présentés, sur une organisation qui permettrait à

³⁸ C'est le cas dans certaines grandes écoles qui comptent plusieurs classes d'un même degré: les enseignants de chaque groupe-classe parallèle peuvent alors aussi plus facilement échanger leurs élèves ou passer d'une classe à l'autre pour animer des activités dans lesquelles ils se sentent plus à l'aise, plus expérimentés ou mieux formés.

³⁹ Il n'était pas rare jusqu'ici qu'un enseignant se « spécialise » dans un ou deux degrés, allant jusqu'à refuser de prendre une classe dont il ne maîtriserait pas de longue date le programme.

tous les enseignants de l'équipe d'avoir le même rapport de proximité vis-à-vis de tous les élèves. Le titulaire, aidé par les GNT et, quelquefois, par un ou deux autres collègues, responsables de classes de degrés proches, garde ainsi une position nettement privilégiée pour synthétiser l'information utile à l'évaluation des élèves. En d'autres termes la responsabilité collective des élèves d'un cycle ne signifie nullement la dilution de la responsabilité individuelle à l'égard d'un groupe d'élèves particulier.

Les GNT jouent un rôle privilégié dans la gestion du suivi collégial, du fait qu'ils circulent d'un groupe-classe à l'autre :

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

Le suivi collégial passe également par l'écrit. Pour remplacer ou renforcer la connaissance directe des élèves, de nombreuses écoles établissent des dossiers pour certains d'entre eux, dossiers consultables par l'ensemble des membres de l'équipe :

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

Le nouveau carnet et/ou le portfolio sont également utilisés comme source de renseignements sur la progression des élèves. Dans une école, ces instruments sont décrits comme des « outils précieux pour s'informer entre titulaires de la progression d'un élève dans le cycle, dans la mesure où ces documents suivent l'élève au cours des quatre ans ». Le portfolio, en particulier, est perçu dans beaucoup d'équipes comme un moyen privilégié de prise de connaissance du travail des élèves, mais sans être nécessairement mis en rapport avec le suivi collégial⁴⁰.

Définition des « indicateurs » fondant la prise d'information

L'organisation en cycles de quatre ans oblige à prendre en compte des objectifs d'apprentissage lointains lorsqu'il s'agit d'évaluer la progression des élèves. Avant la rénovation, les objectifs annuels étant fixés par le programme de manière uniforme pour tous les élèves, l'évaluation de leur progression ne se posait qu'en termes de

⁴⁰ Le fait que les équipes soient très demandeuses d'une formation visant à mieux maîtriser la pratique du portfolio ne peut que contribuer, à l'avenir, à une meilleure visibilité du travail des élèves par l'ensemble des enseignants d'une école.

maîtrise des contenus définis par le plan d'étude. Dans une organisation en cycles d'apprentissage, les objectifs doivent être atteints en fin de cycle et les résultats observés à un moment déterminé, au terme de telle ou telle séquence d'apprentissage, prennent place dans une perspective à plus long terme. La nécessité de différencier les parcours de formation rend problématiques, voire anachroniques, la référence aux seuls contenus du programme ou un maillage trop serré des objectifs à court terme. L'évaluation de la progression de l'élève implique toutefois des repères précis. C'est le rôle joué par les « balises » qui ne peuvent cependant pas être trop rapprochées sous risque de favoriser le retour à la situation antérieure.

Il n'en demeure pas moins que l'évaluation de la progression de l'élève, par rapport aux objectifs de fin de cycle et de sa position sur un parcours conçu comme moins linéaire et moins « pointilliste » que dans la définition qu'en donnaient les anciens plans d'étude, est aussi nécessaire que délicate et les équipes ne mettent pas l'accent sur les mêmes points dans la gestion de cette progression. Certaines d'entre elles se centrent sur les moyens, c'est-à-dire sur l'ensemble des facteurs propres à favoriser la cohérence des apprentissages : nécessité pour l'équipe de partager « une culture commune », harmonisation des pratiques, renforcement de la cohérence pédagogique. Quant aux résultats eux-mêmes, nombre d'enseignants s'appuient dans leur évaluation sur leurs expériences antérieures et notamment sur les objectifs annuels qui leur étaient familiers. On peut penser que les enseignants récemment formés et peu au fait des anciens objectifs annuels pousseront les équipes à définir de nouveaux repères et de nouveaux indicateurs de la progression des élèves.

Mais c'est précisément aussi pour construire cette unité que la plupart des équipes s'efforcent de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage (cet objectif apparaît dans de nombreux projets). La plupart des équipes sont encore en phase d'appropriation de ces objectifs et sont précisément en train de travailler à l'harmonisation de leurs pratiques (y compris celles d'évaluation) ; ce travail n'est probablement pas encore suffisamment avancé pour fonder une manière concertée d'apprécier la progression des élèves.

Cet effort s'exprime par exemple dans l'un des projets visant à établir un « passeport d'objectifs » pour chacun des cycles afin de visualiser la progression de chaque enfant. Ce document, véritable support pédagogique, guidera dans un deuxième temps les enseignants de l'école pour formuler plus finement les objectifs liés directement aux différents groupes d'élèves dont ils ont la responsabilité : « *Ce passeport deviendra 'le fil rouge' de notre pratique pédagogique et assurera le suivi de l'élève tout au long de sa scolarité* ».

A lire les projets de façon plus globale, on peut dire que, dans la majorité des équipes, la redéfinition et la clarification des critères d'évaluation de la progression des élèves, sur la base des nouveaux objectifs d'apprentissage, est un chantier largement ouvert.

Élèves concernés par le suivi collégial

En principe, le suivi collégial implique l'examen de la progression de tous les élèves, même si pour les séances de suivi collégial on en vient à sélectionner et à discuter les cas qui posent problème. Mais cela peut s'entendre de plusieurs manières : ou bien on prend chaque élève individuellement, ou bien on examine la progression de l'ensemble des élèves du groupe-classe et on traite les cas particuliers dans le cadre de la gestion de la classe.

Or, les formulations retenues dans les projets d'école laissent entendre que les élèves concernés par le suivi collégial sont beaucoup plus souvent perçus en tant qu'élèves individuels que comme appartenant à un groupe d'élèves connaissant tel ou tel type de difficultés. La perspective adoptée n'est pas sans conséquence sur les décisions de remédiation. On constate en effet que certaines écoles envisagent avant tout des mesures de différenciation ou de remédiation individualisées, alors que d'autres envisagent des changements dans l'organisation de la classe : regroupement d'élèves spécifiques pour résoudre certaines difficultés ou aborder certaines notions, intervention de la GNT dans la classe plutôt que hors de la classe, etc.

Cependant, si la composition des groupes de travail dans les décloisonnements prend en compte certaines difficultés communes à un groupe d'élèves, rien n'indique dans les projets que ce regard plus « collectif » subsiste au moment de l'évaluation. Il semble, faute d'indications plus précises, que la progression des élèves soit essentiellement examinée sur un plan individuel à travers des questions du type « cet élève particulier a-t-il progressé ? » et non pas « est-ce que l'ensemble des élèves de tel ou tel groupe a pu dépasser certaines difficultés ? ».

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

Cependant, il faut être prudent avec ces chiffres car le suivi collégial est souvent présenté de façon assez ambiguë dans les projets. Il est à noter que la définition même

des élèves en difficulté est pour ainsi dire absente des projets d'école. S'agit-il des élèves posant problème sur le plan comportemental ou d'élèves en difficulté d'apprentissage? Et dans ce dernier cas, de quel niveau de difficulté est-il question⁴¹? Cela est rarement précisé. Une ou deux écoles font exception. L'une d'elles annonce qu'«*il faudra également déterminer sur quels plans portera la discussion (comportement, difficultés scolaires), ce qui nous permettra de bénéficier d'un suivi sur plusieurs années*».

Projets se référant simultanément à une double définition du suivi collégial

Les remarques qui précèdent nous conduisent à mettre en lumière une double représentation ou définition du suivi collégial présente simultanément dans de nombreux projets.

La première, étroite et plus explicite, se centre sur les seuls élèves en difficulté : sous le label «suivi collégial», on ne trouve alors que l'organisation et le contenu des séances du conseil des maîtres.

La seconde, plus large, définit le suivi collégial comme la gestion par l'équipe (école, cycle, demi-cycle) de la progression de l'ensemble des élèves. Par conséquent, le suivi collégial englobe les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans l'école. Toutefois, cette définition large du suivi collégial est *plus souvent implicite qu'explicite*.

Voici deux exemples de cette ambiguïté dans la définition du suivi collégial.

Premier exemple

Définissant le conseil des maîtres, un projet se réfère d'abord à une définition étroite du suivi collégial :

«Le conseil des maîtres est essentiellement fait pour les élèves en grande difficulté. Des décisions sur les mesures à prendre sont prises (aide au sein de l'école et à l'extérieur) [...] Les élèves concernés sont ceux pour qui se pose la question de la prolongation du cycle et des mesures d'accompagnement du cycle I au cycle II.»

⁴¹ Il est probable que le nombre d'élèves faisant l'objet de discussions en conseil des maîtres diffère sensiblement d'une école à l'autre. On peut aussi faire l'hypothèse que, dans la mesure où le suivi collégial se limite aux trois séances réglementaires, les élèves concernés par le suivi collégial aient des difficultés plus «lourdes» dans les écoles où les conditions environnementales sont plus difficiles et/ou le taux d'échec est plus élevé. Dans les quartiers populaires à fort taux d'enfants allophones, les difficultés sont objectivement plus accentuées et il est fort probable qu'un élève n'ayant que de légères difficultés ne puisse y être suivi aussi attentivement que dans une école plus favorisée où le taux d'échec est minime. Mais ce n'est qu'une hypothèse. Le peu de renseignements disponibles dans les projets sur le type d'élèves concernés par le suivi collégial ne permet ni de la confirmer ni de l'infirmer.

Mais ailleurs, dans le même projet, on explique que «*le travail en cycles implique le souci d'une cohérence pédagogique, dans les pratiques et les outils communs, dans les modalités d'évaluation et le suivi des élèves*». En d'autres termes, on en appelle ici à la responsabilité collective des maîtres quant aux apprentissages des élèves, ce qui correspond à la définition large du suivi collégial, sans que le terme lui-même n'intervienne.

Deuxième exemple

Un autre projet évoque d'abord «*ces moments de discussion [les séances formelles] autour de cas d'élèves en difficulté devraient permettre de trouver des solutions d'aide au sein de l'école*». Il fournit en annexe un formulaire d'observation qui concerne spécifiquement les élèves en difficulté, comme cela ressort de l'intitulé des rubriques à remplir : «Suivi pédagogique oui/non», «nom du thérapeute», «autres suivis (infirmière, répétiteur)», «démarche auprès des parents», «situation familiale», «situation scolaire (redoublement antérieur, prise en charge, appui, types de difficultés d'apprentissage, types de difficultés comportementales)». C'est la définition étroite du suivi collégial qui paraît ici privilégiée.

Mais dans le même projet, un chapitre s'intitule : «Mettre en place des outils permettant le suivi de l'élève à l'intérieur d'un cycle puis lors du passage un cycle à l'autre». Suivent une série d'actions à entreprendre du type «partage des pratiques pédagogiques, objectifs établis pour quatre ans et évaluation». Puis en annexe figure une fiche intitulée «Suivi pédagogique de l'élève» présentée dans le texte comme consacrée au suivi collégial de l'élève et ayant pour but d'informer les enseignants «sur les activités réalisées l'année précédente». C'est ici à une définition large du suivi collégial que l'équipe se réfère explicitement.

On pourrait multiplier les exemples de cette double représentation du suivi collégial, simultanément présente dans de nombreux projets.

Projets se référant clairement à une définition large

Dans un nombre plus restreint d'écoles, le suivi collégial concerne sans ambiguïté tous les élèves. Contrairement aux équipes adoptant une définition étroite du suivi collégial en mettant l'accent sur les mesures de remédiation, on y parle davantage en termes de différenciation : à tous les élèves, seront proposées des activités pédagogiques différenciées, soit au sein de la classe, soit dans divers regroupements constitués en fonction de niveaux ou de difficultés spécifiques. La constitution de groupes hétérogènes est plus rarement évoquée. Dans l'une des écoles de ce type, un travail en modules est explicitement mis en place pour faciliter l'individualisation des parcours.

On notera que parmi les écoles adoptant la définition large du suivi collégial, on trouve la plupart des écoles ayant participé à la phase d'exploration (12 sur 15). Si, comme on l'a dit, au début de la rénovation, le concept de suivi collégial n'était pas utilisé, le Groupe de pilotage de la rénovation insistait particulièrement sur la responsabilité collective des enseignants quant à la mise sur pied de dispositifs pédagogiques visant à la progression de l'ensemble des élèves. Il est probable que les équipes de la phase d'exploration, plus que d'autres, aient fait leurs conceptions qui appartiennent désormais à leur culture d'école.

Dans ces écoles, on n'attribue aux conseils des maîtres qu'un rôle essentiellement administratif: il s'agit de formaliser les décisions concernant les élèves en difficulté. Le suivi collégial est, quant à lui, étroitement associé aux dispositifs pédagogiques mis en œuvre tout au long de l'année. La discussion sur les élèves en difficulté n'est pas dissociée de celle des problèmes liés à la différenciation. En d'autres termes, l'organisation de l'école implique le suivi collégial et vise à « l'individualisation des parcours de formation » comme on peut le lire dans un des projets :

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

Cette même équipe n'en est pas moins sensible aux dangers de certaines pratiques d'individualisation. A vouloir trop individualiser, on en vient à perdre les avantages du travail en commun et l'on aboutit à une atomisation du travail pédagogique :

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

2.4 La phase de prise de décision

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

L'observation des élèves et la collecte des informations concernant leurs apprentissages conduisent à des décisions prises soit dans le cadre des séances obligatoires du conseil des maîtres, soit, de manière plus régulière, lors des TTC.

Certains projets prévoient une préparation systématique des conseils des maîtres. On se consulte avant la séance et l'on se met d'accord sur les élèves dont il sera question

lors de la séance. Soit on fixe à l'avance un nombre limité d'élèves dont il pourra être question, soit on établit la liste nominale des élèves dont on se propose de discuter la progression. Dans une école, on va plus loin encore dans la préparation: six semaines avant le conseil des maîtres, les titulaires, la GNT, les MS, l'infirmière ou l'animatrice parascolaire font la liste des élèves concernés; chacun est invité à observer plus systématiquement le comportement ou le travail de ces élèves pendant cette période; un mois avant la séance de suivi collégial, un calendrier de rencontres est établi par les adultes concernés par ces élèves; enfin, les éventuelles décisions sont consignées par les titulaires sur une fiche « suivi de l'élève ».

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

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

Les séances consacrées au passage d'un cycle à l'autre

Le passage d'un cycle à l'autre est un moment-clé du suivi collégial. C'est lors de ce passage qu'interviennent en effet des décisions particulièrement importantes pour le devenir des élèves et particulièrement de ceux qui sont en difficulté. S'il ne fait pas de doute que la plupart des écoles en sont conscientes, peu d'entre elles (6 projets) mentionnent explicitement ce point comme une composante importante de leur projet. Quelques écoles prévoient de consacrer une séance spéciale du conseil des maîtres pour faciliter le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Voici, à titre d'exemple, ce que prévoit à ce sujet l'un des projets :

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

Les projets concernés insistent sur la responsabilité collective de tous les enseignants quant aux décisions prises au moment de ce passage. Il est plus rare que les élèves eux-mêmes soient considérés comme participant aux décisions les concernant: « La promotion de fin de cycle, lit-on dans un projet, n'est plus la décision d'un enseignant mais le fruit d'une évaluation menée par les enseignants et l'enseigné ». Toutefois, la forme que prend cette participation des élèves n'est pas précisée.

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

On ajoutera que le lien entre les deux cycles n'est pas seulement établi à l'occasion de séances de travail ou de décision intercycles. Plusieurs équipes insistent sur la nécessité d'avoir une expérience vécue et directe des pratiques pédagogiques de l'autre cycle. C'est pourquoi sont quelquefois mis sur pied des stages ou des visites intercycles permettant à chacun de se rendre compte concrètement des réalités et exigences des autres degrés. Dans quelques écoles, on tient même à « casser » la logique selon laquelle les enseignants ne sont attachés qu'à un cycle :

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

On retrouve ici l'importance que les enseignants accordent à la connaissance personnelle et directe des problèmes lorsqu'il s'agit de décider des mesures à prendre. Cette insistance explique peut-être l'embarras dans lequel se trouvent de nombreuses équipes et le caractère relativement vague des dispositions concernant les conseils des maîtres. Comment en effet assumer collectivement le suivi des élèves avec quelque rigueur dans la prise d'information et l'établissement de dossiers d'élèves si l'on n'a pas une connaissance personnelle des élèves et des exigences des degrés concernés et si l'on n'est donc pas parvenu à modifier la division du travail entre enseignants et à engager des activités regroupant les élèves de plusieurs classes, pour répondre à des besoins de différenciation ?

2.5 Les mesures prises et leur mise en œuvre

Types de mesures prises

A quelles décisions et mesures concrètes la discussion de la progression des élèves et plus particulièrement de ceux qui sont en difficulté conduisent-elles ?

Premier constat : il est rarement fait mention dans les projets de mesures de remédiation internes à la classe. Tout se passe comme si le conseil des maîtres n'intervenait que lorsque les difficultés rencontrées exigeaient des mesures externes à la classe et que le titulaire ne voyait plus comment intervenir à l'interne. On peut supposer que l'examen de certaines difficultés conduirait l'équipe à préconiser d'autres formes de prises en charge à l'intérieur même de la classe et donc à mettre en cause,

par exemple, la façon dont un enseignant particulier avait géré jusque là ces difficultés. Sans doute la discussion conduit-elle parfois à de telles remises en cause. Mais il n'en est pas question dans les projets. C'est là, semble-t-il, une affaire privée, même si par ailleurs on peut penser que les dispositifs internes à la classe sont considérés comme allant suffisamment de soi pour qu'il n'en soit pas fait mention dans le projet. D'où, peut-être, l'accent mis sur des mesures considérées comme plus novatrices et de nature plus collégiale dans leur application. Les conseils des maîtres paraissent donc déboucher avant tout et presque nécessairement sur des mesures externes à la classe, impliquant d'autres collègues ou d'autres instances que le seul titulaire de classe. On est ici précisément à l'articulation entre responsabilité collective et responsabilité individuelle des enseignants : si l'on voit bien en quoi la prise en charge collégiale mobilise chaque enseignant, on voit moins bien en quoi cette responsabilité collective peut entraîner une mise en question de la façon dont chaque enseignant conçoit et exerce sa responsabilité individuelle dans la classe. On reviendra sur ce point dans la deuxième partie.

Deuxième constat : le recours au GNT⁴² est un moyen privilégié de faire face à certaines difficultés traitées dans le conseil des maîtres. Lorsque le GNT réunit les élèves en dehors de la classe pour travailler des difficultés spécifiques ou combler les retards d'un petit groupe d'élèves, on a affaire à une forme de différenciation externe. Lorsqu'au contraire, comme le signalent plusieurs projets, il intervient dans la classe elle-même et facilite ainsi l'adoption par le titulaire de stratégies de différenciation interne, on fait en quelque sorte exception à la règle implicite mentionnée dans le paragraphe précédent : c'est dans la classe elle-même que les difficultés devraient dans certains cas trouver leur solution et pas nécessairement en dehors de la classe.

On relèvera à ce propos l'insistance mise par la majorité des écoles sur l'importance du rôle assigné au GNT chaque fois qu'on envisage des stratégies de différenciation :

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

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

On notera que ce type de mesures tend à effacer la distinction entre les élèves en difficulté et les autres et évite de les stigmatiser. Tous sont concernés par ces décloisonnements, mais d'une manière différenciée. Par ailleurs, ce type de fonctionnement est

⁴² Le travail spécifique des GNT a déjà été examiné plus en détail dans le chapitre 2.

beaucoup plus dépendant d'une organisation anticipée et requiert la participation de plusieurs enseignants. C'est probablement pour cela que les projets en font largement mention, contrairement aux mesures prises au sein de la classe. Le projet est ainsi perçu comme l'exposé de pratiques communes à l'équipe plutôt que de pratiques internes à la classe. On touche peut-être là du doigt la part «intime» du travail des enseignants, peu propice à une mise à plat dans le cadre d'un projet d'école.

Enfin un *dernier constat* : on trouve aussi parmi les mesures préconisées par le conseil des maîtres l'appel à des instances extérieures (inspecteur, SMP par exemple) ou un transfert dans le secteur spécialisé. Le choix de ces mesures dépend en grande partie du type et de l'ampleur des difficultés des élèves, ce qui renvoie donc aux environnements différents des écoles et explique les différences notables entre écoles quant à la nature et à la fréquence de ces choix. On peut toutefois se demander dans quelle mesure un conseil des maîtres essentiellement centré sur les élèves en difficulté ne risque pas de privilégier trop fortement le recours à des instances externes⁴³, plutôt qu'à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre dans la classe ou l'école pour faire progresser ces élèves, par exemple en différenciant plus largement les pratiques habituelles afin de réduire le risque d'exclusion de certains élèves. Seule l'observation et l'analyse plus systématique du déroulement des conseils des maîtres fourniraient des indications sur la façon dont les équipes abordent la question des difficultés scolaires et y répondent.

Dispositifs pédagogiques liés implicitement ou explicitement au suivi

Certains dispositifs pédagogiques prévus pour différencier le travail des élèves se conçoivent difficilement en dehors de l'exercice du suivi collégial⁴⁴. Une école s'est ainsi donné comme objectif de «différencier pour permettre à chaque enfant de mieux atteindre les objectifs fixés» et comme moyens la «mise en place de processus de différenciation externe par le biais des décloisonnements et des modules de français, de maths et d'environnement (15% du temps d'enseignement)». Il est manifeste que même lorsque le suivi collégial n'est pas explicitement mentionné, ce qui est fréquent, l'organisation de tels dispositifs ne peut se faire sans une coordination forte entre enseignants; cela suppose d'une manière ou d'une autre un suivi collectif des élèves concernés, d'autant plus si, comme dans notre exemple, on fait explicitement référence à la progression de chaque enfant, donc de l'ensemble des élèves. La lecture des projets montre cependant que le lien entre suivi collégial et dispositifs pédagogiques est souvent absent, la description de l'un et de l'autre étant juxtaposée, comme si ces deux éléments appartenaient à des ordres de préoccupation différents.

⁴³ On a pu entendre ici ou là l'opinion selon laquelle la rénovation et en particulier la pratique du suivi collégial entraînerait des demandes plus fréquentes de redoublement ou de placement dans le secteur spécialisé. Les données figurant dans la dernière édition des Indicateurs de l'enseignement genevois ne vont cependant pas dans ce sens.

⁴⁴ La description de ces dispositifs a déjà été effectuée au chapitre 2. Il ne s'agit ici que d'en discuter le lien avec le suivi collégial.

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

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

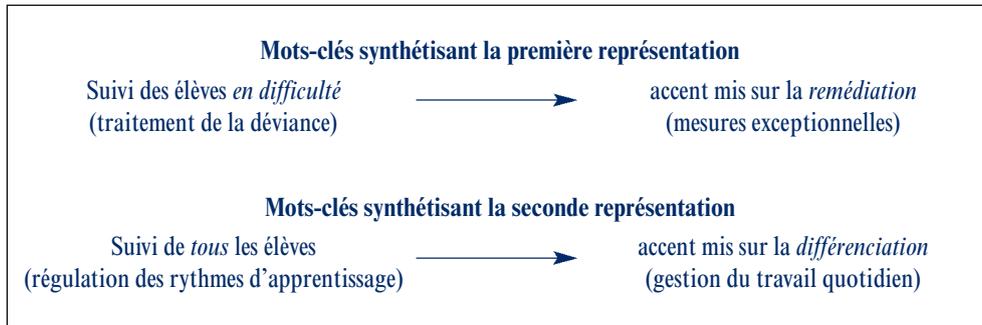
2.6 Modes d'évaluation du suivi collégial

D'une manière générale, la question de l'évaluation de l'efficacité du suivi collégial n'est pour ainsi dire pas abordée dans les projets. Cette évaluation peut toutefois intervenir dans les bilans réalisés en fin d'année, sans que les projets le mentionnent. Quelques écoles indiquent qu'une évaluation de l'efficacité des mesures prises dans les séances précédentes est prévue.

Ne sous-estimons pas non plus l'importance des évaluations informelles intervenant au jour le jour, dans les discussions entre collègues ou entre titulaire et GNT, qui permettent d'évaluer de façon continue et de rectifier les mesures prises en conseil des maîtres. Le poids de l'informel est considérable dans le fonctionnement des écoles et le texte des projets n'en rend que très peu compte.

2.7 Suivi collégial : vers quelle représentation allons-nous ?

Nous l'avons vu à plusieurs reprises, la lecture des projets d'école fait apparaître deux perceptions ou représentations différentes du suivi collégial. Cette double représentation se rencontre souvent à l'intérieur d'un même projet.



Pour comprendre cette relative ambiguïté, rappelons que l'histoire de la rénovation est influencée par plusieurs traditions. L'une d'elles repose sur le souci qu'a toujours manifesté l'école genevoise d'accorder une attention particulière aux élèves en difficulté dans le but de corriger l'inégalité des chances. L'instauration de dispositifs d'appui à la fin des années 1970 et la décision de créer des postes d'enseignants généralistes non titulaires (GNT) chargés spécifiquement de prendre en charge les élèves en difficulté soit en classe, soit le plus souvent hors de la classe, relève de cette tradition. Ces enseignants ont joué et jouent encore un rôle important dans les décisions concernant le redoublement, le passage éventuel en classe spécialisée, en collaboration avec la maîtresse de classe et l'inspecteur.

Or la rénovation est née en partie du constat d'un certain manque d'efficacité de ce dispositif qui ne paraît pas avoir entraîné la fluidité souhaitée dans la carrière des élèves. Pour améliorer la prise en charge des élèves en difficulté, il a paru indispensable d'introduire une plus grande souplesse dans le découpage de la scolarité en degrés annuels en instaurant des cycles d'apprentissage pluriannuels. Ceux-ci impliquent la prise en charge par les enseignants du cycle de la progression des élèves, même si pour une part importante du temps scolaire, le groupe-classe demeure la référence. C'est l'ensemble des enseignants du cycle et non pas les seuls GNT et maîtres de classe concernés qui doivent prendre les décisions concernant plus particulièrement les élèves en difficulté.

Ce qui est nouveau, c'est que les problèmes posés par les élèves en difficulté sur le plan scolaire (mais aussi les élèves en avance, ou les élèves ayant des difficultés de comportement plus que d'apprentissage) ne doivent pas être envisagés séparément; ces élèves font partie d'un groupe-classe et d'un groupe de cycle, et c'est dans ce cadre et à ce niveau que les solutions doivent être envisagées, c'est-à-dire en termes de différenciation. Cela dans le contexte d'une meilleure régulation des apprentissages de tous les élèves, par l'introduction non seulement de dispositifs de différenciation internes à la classe, mais par le biais de décroisements, de travail en modules, de constitution de groupes inter-classes (qu'il s'agisse de groupes d'élèves ayant des difficultés particulières, ou de groupe-turbo, ou de l'introduction d'une pédagogie coopérative dans le groupe-classe et dans le groupe de cycle).

Cette perspective large n'est jamais absente des projets mais pour une plus grande rigueur, notamment au plan administratif et réglementaire, dans la gestion des cas particuliers, la Direction de l'enseignement primaire a exigé de toutes les écoles (y compris de celles qui n'avaient pas encore rédigé de projet) la convocation de trois conseils des maîtres consacré au «suivi collégial». S'adressant à toutes les écoles, les directives de la DEP n'échappent pas à une certaine ambiguïté. Pour les écoles en projet, il devrait apparaître clairement que ces séances de suivi collégial sont indissociables de la gestion et de la régulation des apprentissages de tous les élèves.

Or, ce que l'on observe dans plusieurs projets, c'est une certaine *dissociation* entre ces séances formelles de suivi collégial et la façon dont est présenté l'exercice de la responsabilité collective de l'équipe de cycle à l'égard des élèves. Cette dissociation n'est pas sans risque.

Si l'on privilégie le suivi collégial des élèves en difficulté, on pensera davantage en termes de remédiation qu'en termes de différenciation; on considérera les élèves en difficulté comme des élèves «déviants» et le but à atteindre sera de les remettre dans la bonne voie, au risque de ne jamais prendre en compte ce qui les différencie des autres et les suivra tout au long de leur scolarité; en revanche, si l'on relie fortement le suivi collégial des élèves en difficulté à la gestion collective du cycle, on pensera davantage en termes de traitement différencié des élèves ou groupes d'élèves en fonction de leur profil spécifique (rythme d'apprentissage, rapport au groupe, autonomie, etc.).



CHAPITRE 5

L'élaboration d'un projet : une démarche exigeante

L'analyse des plans de travail et des projets d'école que nous avons proposée nous conduit à réaffirmer le sérieux du travail entrepris⁴⁵. Les textes que nous avons eus sous les yeux sont d'une grande richesse et témoignent, pour la plupart, d'un travail considérable de la part des équipes qui les ont élaborés et d'une bonne compréhension de la demande institutionnelle.

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

- la demande adressée par la DEP aux écoles ;
- la démarche de projet en tant que telle, dont les projets analysés constituent la formalisation, un texte «programmatique» en quelque sorte.

Les projets portent en effet la marque d'ambiguïtés qui reflètent en partie celles que l'on trouve dans les messages institutionnels adressés aux enseignants. Ils témoignent également de la difficulté rencontrée par un certain nombre d'équipes à maîtriser la complexité des facteurs en jeu. Complexité inhérente à la démarche et, par conséquent, incontournable. Les clarifications que nous proposons ne sont donc pas une façon de simplifier la démarche des écoles mais fournissent quelques éléments de méthode qui permettront, nous l'espérons, de mieux maîtriser cette complexité⁴⁶.

Les précisions que nous apportons sur la démarche de projet renvoient pour une part aux outils méthodologiques et donc aux compétences dont disposent les enseignants

⁴⁵ Ce chapitre qui conclut la première partie a été rédigé avant l'enquête de terrain qui, comme on le verra plus loin, nous a conduits à poursuivre notre réflexion sur la démarche de projet et à nuancer sur certains points les analyses proposées ici.

⁴⁶ Nous insistons sur cette dimension de complexité. Elle n'est pas introduite artificiellement par la rénovation et l'exigence du travail en projet. Elle tient à la nature même de l'activité enseignante et aux problèmes auxquels les enseignants doivent faire face pour que les apprentissages de tous les élèves soient véritablement améliorés. Il nous semble lire dans les textes polémiques qui paraissent dans les courriers de lecteurs, notamment de la part d'enseignants du primaire comme du secondaire, une négation de cette complexité qui tient, pour une bonne part, à l'absence, de la part de leurs auteurs, de référence à leurs propres pratiques : tant qu'on reste dans le royaume des idées, tout paraît simple ; lorsqu'on se frotte à la réalité vécue jour après jour par les enseignants, par les élèves et par les parents, il n'en est plus du tout de même. Nous proposons dans la deuxième partie différentes voies pour maîtriser cette complexité, en évitant notamment de traiter tous les problèmes en même temps.

pour maîtriser la tâche de construction et de gestion du projet d'école. Ce qui est demandé par la rénovation nous paraît *très exigeant*. Certains même penseront que l'ambition est trop grande. Ce n'est pas notre point de vue, à condition toutefois que la plus grande attention soit accordée à une formation continue de haut niveau, y compris en ce qui concerne la méthodologie de projet. Nous formulerons donc à ce sujet quelques remarques et propositions.

1. De la démarche de projet au projet écrit

Tout projet, qu'il soit individuel ou collectif, comporte au moins trois phases principales : une phase de conception, une phase de réalisation et une phase de bilan-évaluation. L'analyse des projets d'école proposée dans cette première partie concerne la seule phase de conception mais on peut légitimement penser que plus la conception du projet est rigoureuse et répond à des objectifs clairs, plus la phase de réalisation s'en trouvera facilitée. De là quelques remarques d'ordre méthodologique sur la démarche de projet qui sous-tend les textes que nous avons analysés et dont nous ne sommes pas certains qu'elle soit parfaitement lisible à travers le canevas auquel obéissent ces textes⁴⁷.

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

1.1 Identification et élaboration des problèmes au plan local

La lecture que nous avons faite des projets d'école et la définition même du projet d'établissement au niveau institutionnel nous incitent à insister d'abord sur la phase d'identification et d'élaboration des problèmes à résoudre dans la démarche de projet. Quels sont en effet les problèmes auxquels doit répondre le projet d'école dans l'enseignement genevois ? Si l'on s'en tient à la définition du projet comme adaptation des objectifs généraux de l'enseignement primaire au contexte local, on dira que chaque école devrait analyser de façon approfondie quels sont les problèmes que lui pose précisément l'atteinte de ces objectifs. Est-ce que, par exemple, l'ensemble des élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle élémentaire ? Quel est le niveau de maî-

⁴⁷ Les remarques qui suivent ont fait l'objet d'échanges avec des membres de la Direction de l'enseignement primaire et, dans ce cadre, nous avons formulé quelques propositions pour l'amélioration du canevas des projets.

trise ? Pour combien d'élèves en moyenne peut-on dire que de gros problèmes de lecture se posent à ce moment-là ? Ces problèmes concernent-ils surtout le « déchiffrage » ? Concernent-ils surtout la compréhension des textes ? En matière de vie sociale, qu'en est-il des actes de violence ou d'incivilité dans l'école ? Les conflits se règlent-ils par la discussion ou par les coups de pied ou de poing ? On pourrait multiplier les exemples en reprenant les différents objectifs de fin de cycle et en s'interrogeant sur leur niveau de maîtrise par l'ensemble des élèves.

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

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

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

Pour prendre un exemple : plusieurs recherches ont montré que des élèves qui auraient dû redoubler mais ne l'ont pas fait ont davantage de connaissances au terme de leur année scolaire que des élèves de même niveau mais qui ont effectivement redoublé. De nombreuses autres recherches ont démontré que, selon l'école et selon les enseignants, les résultats de ces élèves auraient pu être très différents (voir par exemple Chauveau, 2000, Terrail, 2003). Or de tels résultats sont connus de manière inégale parmi les enseignants. Autre exemple : il est assez fréquent que des élèves ne maîtrisent pas les objectifs de fin d'école primaire lorsqu'ils entrent au Cycle d'orientation. Or, comme nous l'avons constaté au cours d'entretiens auprès d'équipes en projet, certains enseignants, mais ce n'est pas la majorité, semblent persuadés qu'il s'agit là d'une fatalité (sans conséquence pour les individus concernés et pour la société) et qu'ils ne sont que pour très peu de chose dans cet état de fait : la cause principale, c'est la fragilité psychique, l'absence de motivation de certains enfants et/ou le défaut de soutien de la part de leurs parents. Le manque de cohérence

et de continuité dans le parcours scolaire de ces élèves, la non-prise en compte de leurs handicaps de départ, le retard dans la remédiation, le diagnostic erroné de certaines difficultés, le manque de soutien à l'école sur le plan socio-affectif, de mauvaises relations avec les enseignants, n'auraient joué qu'un rôle secondaire dans ces retards. Cela ne revient-il pas à penser que l'école primaire doit déjà sélectionner et classer les élèves et que cela est sans conséquence sur les apprentissages?

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

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

1.2 L'inventaire des ressources et des contraintes

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

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

C'est la raison pour laquelle nous accordons une importance particulière dans l'élaboration des projets à la *mise en récit*: comme nous le soulignerons au chapitre 2 de la seconde partie, le projet d'école n'est pas un commencement absolu. Il s'inscrit dans une histoire: histoire d'une équipe, d'une école, d'un quartier, incidents ou événements qui, bien que passés, survivent dans le présent. En d'autres termes, il n'y a pas d'action envisageable sans que soit intégrée et objectivée (c'est-à-dire racontée) cette dimension temporelle dont le «récit» est le moyen le plus apte à rendre compte⁴⁸.

1.3 Les actions à entreprendre

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

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

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

- c'est d'abord l'occasion pour les enseignants d'apprendre à travailler ensemble, à programmer ensemble une activité et donc à échanger sur leurs pratiques;

⁴⁸ Nous avons fait référence, dans l'étude des plans de travail, à la forme du *récit*, qui est seule apte à rendre compte de ce qui, dans le présent, tient sa force ou son poids du passé ou des opportunités à saisir dans l'avenir pour modifier le présent. Voir notamment les travaux de Ricoeur dans *Temps et récit* (1991).



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

Rien de tout cela n'est faux, mais à vouloir utiliser un seul «moyen» à des fins aussi différentes, on en fait une panacée et on rend difficile une évaluation rigoureuse du dispositif. Il nous semble préférable d'explicitier aussi clairement que possible un, éventuellement deux buts spécifiquement poursuivis, plutôt que de courir trop de lièvres à la fois, les autres objectifs pouvant faire l'objet de décloisonnements ultérieurs.

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

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

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

- Le domaine de la programmation de l'action: formulation et opérationnalisation des objectifs (voir chapitre 3), construction de dispositifs et de séquences de formation et, plus généralement, planification des enseignements (voir chapitre 2).
- Le domaine du travail en équipe: animation, techniques de travail en groupe et de gestion des conflits (qui peuvent d'ailleurs constituer des apports non négligeables pour le travail de groupe en classe ou la gestion des conseils de classe et des conseils d'école, très fréquemment mentionnés dans les projets), gestion du leadership, rédaction de procès-verbaux de séances, etc. Le domaine est donc vaste et ces compétences ne devraient pas être réservées aux seuls responsables d'école.



- Plus généralement, des compétences dans la méthodologie de la démarche de projet: on l'a vu plus haut, cette démarche se présente sous la forme de la résolution de problème et elle est présente également dans la classe, notamment dans le domaine des mathématiques.

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

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

3. Une démarche exigeante

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

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



textes témoignent d'une prise de responsabilité par rapport aux objectifs fondamentaux de la rénovation.

On sait cependant qu'un nombre non négligeable d'enseignants et d'écoles ne sont pas encore prêts à entrer dans la démarche qui leur est proposée. Certains d'entre eux ne craignent pas de contester publiquement les orientations prises par la Direction de l'enseignement primaire. Reste qu'ils accueillent chaque jour des élèves dans leurs classes : qui s'assurera de la cohérence du parcours des élèves et de l'efficacité de leurs apprentissages, si chaque enseignant se juge seul maître à bord, si les modes d'évaluation divergent d'un enseignant à l'autre, si les apprentissages réalisés dans une classe se font dans l'ignorance ou en contradiction avec ceux réalisés dans les degrés précédents et suivants ? Faut-il la coexistence provisoire dans l'enseignement primaire d'un fonctionnement plus bureaucratique (impliquant un contrôle direct et régulier du travail des enseignants par la seule hiérarchie), avec un fonctionnement qui transfère une partie des responsabilités de contrôle et d'évaluation aux écoles ?

Sans doute n'avons-nous pas une aussi claire conscience de ces enjeux au moment où nous entreprenions notre étude des plans de travail et des projets d'école. Celle-ci a été pour nous l'occasion de multiples échanges entre nous et avec les différents acteurs de l'enseignement primaire. Ces échanges se sont poursuivis dans la recherche menée sur le terrain dans quelques écoles en rénovation. C'est l'objet de la seconde partie de cette étude.

DEUXIÈME PARTIE

Le projet d'école à l'épreuve du quotidien



Introduction

Dans la première partie de cet ouvrage, nous avons analysé les transformations des conditions d'enseignement dans les écoles primaires genevoises en focalisant notre attention sur le texte même des projets d'école rédigés à la demande de la DEP. S'agissant d'analyser le processus de rénovation, cette approche nous a paru la plus pertinente, dans un premier temps du moins : elle nous a permis de saisir plus clairement comment les écoles avaient compris et s'étaient approprié les messages de la DEP quant aux transformations attendues. Elle nous a ensuite conduits à approfondir l'analyse de la démarche de projet, en tant que dispositif central de la rénovation.

Les limites d'une approche textuelle sont toutefois évidentes : elle ne nous dit rien des conditions de production et des modes d'élaboration de ces textes ni de la manière dont les équipes les mettent en pratique sur le terrain. De plus, si le projet d'école est, par définition, le résultat d'une réflexion collective et implique le développement du travail en équipe, il ne rend pas compte des modes de coopération effectivement adoptés dans les écoles.

Nous avons surtout mis en évidence, dans la première partie, les questions que soulève la lecture des projets. Il importe maintenant de leur apporter une réponse. Ainsi, sur certains points centraux, les projets écrits nous ont paru très elliptiques, par exemple en ce qui concerne leur adéquation à la situation locale ou encore les relations avec les familles : s'agit-il d'un problème de rédaction (on ne dit pas ce qui va de soi pour tous) ou s'agit-il d'une difficulté plus profonde et pourquoi ? Nous avons aussi souligné que les projets étaient souvent très ambitieux, notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre, et nous nous sommes demandé comment les écoles pouvaient tenir ces ambitions dans la réalité. La réponse à ces questions exigeait que nous *entrions dans les écoles* pour y recueillir des informations plus précises sur leur fonctionnement et sur la signification concrète de la démarche de projet.

Mais une école n'est ni un objet technique ni un agencement stable qu'on pourrait observer tout à loisir. Comme toute organisation, elle a ses espaces publics, semi-publics et privés ; elle a ses réseaux de communication formels et informels, elle est animée de jeux d'influence et de pouvoir. Bref – mais il est banal de le dire – l'analyse et la connaissance de ce que l'on appelle « faits », « pratiques », « fonctionnement concret d'une école » posent des problèmes très complexes pour le chercheur et ce n'est pas la place ici d'en débattre, même si cette difficulté est perceptible à de multiples reprises dans les analyses qui vont suivre.

Nous avons donc adopté, sur le plan méthodologique, une démarche plus pragmatique et très modeste que nous avons expérimentée dans une précédente recherche sur le fonctionnement des écoles primaires genevoises.

Dans un premier temps, nous avons élaboré une série de questions ouvertes sur la mise en œuvre dans quelques écoles du texte «programmétique» appelé *projet d'école*; pour l'élaboration de ces questions, nous nous sommes appuyés sur les observations, les analyses, les hypothèses explicatives, consignées au terme de la première étape de notre recherche.

Pour répondre à ces questions, nous avons procédé dans les écoles à des entretiens avec les enseignants (le plus souvent en groupes et sous-groupes), données complétées, quand c'était possible, par la consultation de documents élaborés par les écoles (PV de réunions, outils de travail, etc.). Par ailleurs, nous nous sommes systématiquement appuyés sur l'analyse de la population de l'école, sur l'étude des caractéristiques du corps enseignant (âge moyen, ancienneté dans l'école, trajectoire professionnelle, mode de constitution de l'équipe, etc.) et enfin sur des observations de type ethnographique que nous avons pu faire dans les écoles au moment de nos trop brefs moments de présence.

Nous avons analysé les informations obtenues en comparant les réponses données par les différents groupes et personnes interrogés, en prenant en compte les observations faites et les documents que nous avons eus sous les yeux. Nous avons enfin restitué aux équipes le résultat de ce travail et discuté avec elles de l'exactitude des observations faites et de la pertinence des analyses proposées.

Chacune de ces étapes de la démarche mérite quelques précisions qui nous permettront de définir plus clairement l'objet de notre recherche, les questions auxquelles elle tente de répondre et, par le fait même, la portée exacte et les limites de nos conclusions.

1. Les questions de recherche

Comme nous l'avons dit, nos questions portent toutes sur la fonction et la signification du projet d'école sur le terrain, ainsi que sur les modalités pratiques de sa mise en œuvre.

Une première série de question concerne la genèse et les *conditions de production* du projet d'école: celui-ci est par définition le résultat du travail d'une équipe qui a ses caractéristiques propres, son histoire, sa «culture» spécifique, son mode de fonctionnement particulier. S'agit-il bien d'un projet *partagé* par les enseignants de l'école ou la seule réponse à la commande de l'institution? Sa rédaction est-elle bien le fruit d'un travail d'équipe et, si oui, quelles en ont été les modalités: qui l'a rédigé? en se soumettant à l'appréciation et à l'approbation de qui?

Une seconde série de questions porte sur la *fonction de régulation* du projet. Celui-ci est censé orienter le travail pédagogique de l'équipe. On est donc en droit de se demander dans quelle mesure il assure dans les faits la régulation de son fonctionne-

ment et lui fournit des repères solides pour son travail, lui évitant de s'éloigner du chemin tracé ou de se disperser sur de multiples objectifs impossibles à réaliser dans le même temps. Le projet permet en outre à l'équipe d'adapter son action à l'environnement immédiat de l'école, à la population qu'elle accueille, aux observations faites sur les apprentissages des élèves au terme de chaque cycle. Ces objectifs ne se trouvent-ils pas, dans certains cas, neutralisés ou concurrencés par l'obligation faite aux écoles d'assimiler les transformations du cadre institutionnel au plan pédagogique (objectifs généraux de l'enseignement primaire, organisation en cycles, nouvelles formes d'évaluation)? En d'autres termes, l'appropriation de ces moyens de l'action pédagogique ne se fait-elle pas au détriment du travail sur les apprentissages des élèves?

Une troisième série de questions concernent les pratiques et les stratégies pédagogiques autour desquelles s'organise la coopération des enseignants. Les projets écrits accordent, on l'a vu, une place importante aux stratégies et actions pédagogiques définies pour atteindre les objectifs prioritaires; parmi ces stratégies, les modules et les découplonnements (actions concertées touchant l'ensemble des élèves d'un cycle ou d'un demi-cycle dans un but de différenciation) sont fréquemment mentionnés. Qu'en est-il dans les écoles étudiées de la mise en œuvre de ces outils (mode d'organisation, expériences faites, etc.), quelle évaluation est-elle faite de leur efficacité pour les élèves et de leurs apports à la construction de progressions plus cohérentes, à la coordination de l'action des enseignants, etc.? On a vu aussi que l'introduction des «objectifs généraux de l'enseignement primaire» et de nouvelles formes d'évaluation mobilise fortement les enseignants: comment s'approprient-ils ces nouveaux objectifs et comment mettent-ils en cohérence leur définition relativement nouvelle (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être à atteindre en fin de cycle) et les modes d'évaluation qu'ils adoptent?

Une quatrième série de questions concernent l'articulation entre la formation continue commune et individuelle et la mise en œuvre du projet d'école. Cette formation continue est-elle jugée suffisante? Couvre-t-elle l'ensemble des besoins de formation perçus par les enseignants? Répond-elle aux questions soulevées par la mise en œuvre de la démarche de projet et du travail en équipe? Qu'en est-il plus particulièrement des enseignants qui commencent leur carrière, qu'ils soient titulaires de la LME ou suppléants: en quoi leurs besoins spécifiques de formation modifient-ils les projets de formation continue de l'équipe? En quoi le travail en équipe a-t-il pour ces enseignants plus particulièrement (mais pour les autres aussi) une dimension formative?

D'autres questions non moins importantes portent enfin sur les relations avec les familles et avec l'environnement de l'école. On sait que le développement et le renforcement des relations avec les familles comptent parmi les axes privilégiés de la rénovation dans sa phase d'extension. Or ni le canevas proposé aux écoles pour la rédaction des projets, ni la lecture de ces derniers ne permettent de décider des intentions sous-jacentes: s'agit-il d'aller dans le sens d'une meilleure information, d'un renforcement de la confiance ou de la loyauté entre les partenaires, etc. ou prioritairement

rement dans le sens d'une mobilisation plus forte et différenciée des familles et de leur environnement dans les apprentissages de l'élève? Si c'est la seconde orientation qui l'emporte, la diversité des familles genevoises, qu'il s'agisse d'origine sociale ou de nationalité, exige une forte différenciation des relations avec les familles, des stratégies de mobilisation ou des formes de soutien adaptées aux situations rencontrées. Qu'en est-il dans les faits? S'agissant enfin d'associer les parents aux changements en cours et à la mise en œuvre du projet d'école, on se demandera si, dans les écoles étudiées, le conseil d'établissement apparaît comme une forme possible de renforcement des relations avec les familles et avec l'environnement de l'école et, si oui, pour atteindre quels buts?

2. Comment répondre à ces questions?

Précisons d'emblée que nous n'avons nullement l'ambition de répondre de façon exhaustive et circonstanciée à toutes ces questions et la démarche adoptée dans ce travail apparaîtra fort modeste au vu du projet de recherche. Compte tenu des ressources très limitées mises à disposition pour le suivi de la rénovation de l'enseignement primaire et de la difficulté théorique et méthodologique d'accéder, au-delà du «dire» (les projets d'école écrits et les entretiens avec les enseignants), au «faire», c'est-à-dire aux pratiques des équipes, nous avons assigné à notre travail des limites importantes qui apparaîtront dans les paragraphes qui suivent.

2.1 Les écoles étudiées

Nous avons choisi de faire porter la recherche sur six écoles seulement; pour neutraliser l'effet de trop grandes différences entre elles tenant à la population accueillie, nous nous sommes limités à la catégorie des écoles «moyennes inférieures», c'est-à-dire accueillant un fort pourcentage de familles d'ouvriers, d'une part, et de familles d'«employés et de cadres intermédiaires» d'autre part. Les écoles étudiées devaient également comprendre les deux divisions (élémentaire et moyenne) et comporter un nombre de classes suffisant (de 10 à 12). Trois d'entre elles devaient avoir participé à la phase d'exploration et trois autres appartenir au groupe des écoles récemment entrées en projet (depuis un an ou deux). Il s'agissait enfin d'éviter d'intervenir dans des écoles dont nous apprendrions qu'elles étaient en situation de «crise» ou de mobilisation trop forte autour de problèmes urgents à résoudre, ceci pour éviter que notre intervention n'alourdisse par trop la charge de travail des enseignants¹.

¹ C'est pourquoi nous avons soumis la liste des écoles pressenties (élaborée par nous de façon indépendante) à l'appréciation de la Direction de l'enseignement primaire et du groupe d'accompagnement. On ne peut pas dire pour autant que les écoles choisies sont des écoles «exemplaires». Ce sont des écoles comme les autres, mais ne rencontrant pas, au moment de la recherche, de difficultés majeures qui auraient rendu notre intervention malvenue, inappropriée ou impossible, du point de vue des équipes concernées.

Au terme des contacts que nous avons eus avec les écoles pressenties sur la base de ces critères, notre travail a porté effectivement sur six écoles correspondant au profil souhaité, sauf une dont nous n'avons pu étudier que la division élémentaire.

Il va sans dire que les écoles étudiées ne constituent pas un échantillon représentatif des écoles en projet. Ce n'était de toute façon pas notre intention, comme cela ressort des critères de choix retenus.

2.2 L'intervention dans les écoles

Une réunion d'information a été organisée dans chacune des écoles pressenties. Il s'agissait d'abord pour l'équipe des trois chercheurs engagés de se présenter eux-mêmes puis d'exposer aussi clairement que possible les buts de la recherche, les modalités d'intervention des chercheurs, le temps de travail ou d'entretien demandé aux enseignants. Ceux-ci ont pu poser toutes les questions souhaitées sur la recherche. C'est après cette réunion que les équipes donnaient leur accord pour entrer dans la démarche. Dans l'une des six écoles, cette présentation n'a été faite qu'aux responsables d'école qui ont transmis l'information à leurs collègues. La décision de participer à la recherche a été positive dans la plupart des cas².

Pour le recueil des informations, nous avons privilégié l'entretien par groupe, autour des thèmes généraux suivants:

- origine et conditions d'élaboration du projet d'école, justifications et fondements des choix concernant les stratégies pédagogiques, adaptation au contexte local;
- place et fonction du projet dans la régulation des actions pédagogiques au cours de l'année scolaire;
- actions pédagogiques privilégiées, expériences faites en ce domaine, évolution des dispositifs (modules, décloisonnements, formes d'évaluation, mode d'intervention des GNT) d'une année à l'autre ou en cours d'année;
- perception par les enseignants de la relation entre travail en équipe, travail individuel en classe et apprentissages des élèves;
- suivi collectif de la progression des élèves et modes de coordination entre cycles et années de cycle;
- expériences faites et difficultés rencontrées dans les relations avec les familles.

² Les deux seuls cas de refus que nous ayons essuyés sont intervenus, pour l'un au moment du premier contact avec les responsables d'école, avant toute rencontre avec l'équipe, et pour l'autre après présentation de la recherche à l'équipe. Cette dernière traversait une période de stress et, malgré l'intérêt affiché par quelques-uns de ses membres, elle a préféré renoncer, estimant l'investissement demandé (en temps) trop important à ce moment de l'année.

Dans chaque école, nous avons d'abord rencontré les responsables d'école (deux dans la plupart des écoles, trois dans l'une d'entre elles), puis les enseignants regroupés par cycles (un ou deux groupes pour chacun des cycles, exceptionnellement trois dans une école pour le cycle moyen) et enfin un groupe constitué par les enseignants des années ou degrés situés à la charnière des deux cycles. Dans la plupart des écoles, cela a représenté entre quatre et six entretiens avec des groupes de deux à six personnes (selon le nombre total de classes et de titulaires). Chaque entretien a duré deux heures en moyenne (le plus souvent plus et parfois moins). En règle générale, il était animé par deux chercheurs.

Le canevas d'entretien était modulé selon les groupes interviewés :

- Avec les responsables d'école, nous avons davantage mis l'accent sur l'histoire du projet et ses conditions d'élaboration, sur la fonction de régulation du projet, les relations avec l'inspecteur, sans que les autres thèmes soient négligés³. Certaines fois, des documents de travail (procès-verbaux, plan de travail, etc.) nous ont été présentés.
- Avec les groupes réunissant des enseignants du cycle I (division élémentaire), l'accent a été davantage mis sur les problèmes liés à l'apprentissage de la lecture; avec ceux réunissant les enseignants du cycle II, la préparation au passage au Cycle d'orientation ainsi que les problèmes liés aux nouvelles formes d'évaluation et le rôle joué par les épreuves cantonales de 6P ont été davantage approfondis.
- Avec les groupes d'enseignants des degrés-charnières entre cycles, c'est le problème de la continuité entre cycles, notamment en matière d'apprentissage de la lecture, celui des dispositifs mis en place pour faciliter le passage et celui des enseignements fournis par les épreuves cantonales de 2P qui ont été abordés plus spécifiquement.
- Dans tous les groupes, ont été systématiquement abordés les formes de participation de chacun des enseignants à l'élaboration du projet (ou l'information reçue sur le projet pour ceux qui sont arrivés dans l'école après sa rédaction), le degré d'adhésion de chacun au projet, les formes et les bénéfices de la coopération, la charge de travail et l'articulation entre travail individuel et travail collectif.

Tous les entretiens ont été enregistrés (avec l'accord des participants) et intégralement transcrits.

Ceux qui sont familiers de l'entretien de groupe savent les difficultés de la méthode en termes d'animation, d'expression des différences d'opinion ou de représentations

³ Dans la plupart des cas, les responsables d'école ont également participé avec leurs collègues à l'entretien concernant leur degré ou cycle d'enseignement.

entre participants, de polarisation des opinions en fonction des jeux de leadership⁴. Nous n'avons pas évité tous les écueils et la transcription des entretiens constitue pour le chercheur un outil de contrôle (et l'occasion d'un «examen de conscience» pas nécessairement gratifiant!). Il n'en demeure pas moins que les différences observées dans la dynamique des entretiens entre groupes et entre écoles peuvent être une source utile d'informations, de questions, d'hypothèses de travail sur le fonctionnement de l'équipe.

Nous nous étions réservé la possibilité de réaliser des entretiens individuels pour développer certaines questions abordées dans les groupes mais non approfondies, pour explorer certaines opinions marginales ou pour approfondir des questions spécifiques (liées par exemple au rôle du GNT). Faute de temps, et parce que la nécessité de ces compléments d'information ne s'est pas imposée, nous n'avons pas réalisé d'entretiens individuels⁵.

Notons enfin que dans la majorité des écoles, nous avons pu assister à la séance au cours de laquelle l'école réalisait le bilan de l'année⁶. C'est à ce moment que les équipes font le point, mettent en lumière les points forts et les points faibles et réorientent leur projet en fonction de ce bilan. C'est évidemment un moment privilégié pour la vérification et le retour sur les informations reçues au cours des entretiens et un moment-clé pour la compréhension de la dynamique des écoles.

Nous n'avons procédé à aucune observation dans les classes, compte tenu de notre concentration sur la démarche de projet et sa mise en œuvre par l'équipe d'enseignants plutôt que sur ses conséquences directes sur les apprentissages des élèves. Nous avons cependant assisté dans l'une des écoles à l'un des conseils d'élèves prévu dans son projet.

2.3 La restitution de l'analyse aux écoles

Afin de tester et d'enrichir les informations recueillies, ainsi que les hypothèses que nous avons avancées sur le rapport entre le projet écrit et la vie de l'école, nous avons élaboré pour chaque équipe un document de synthèse qui lui a été soumis pour discussion.

⁴ Voir Duschesne & Haegel (2004).

⁵ Notre recherche précédente sur le fonctionnement des écoles primaires genevoises nous avait également montré à quel point il pouvait être délicat d'utiliser les informations fournies par de tels entretiens quand il s'agit de présenter une analyse qui, au départ, n'a pas été demandée par l'école : ce qui est dit dans un entretien individuel peut-il être utilisé dans l'analyse d'un fonctionnement collectif sans obtenir au préalable l'autorisation d'en faire état dans la communication des résultats ? Cela pose des problèmes d'éthique de la recherche et de confidentialité des informations reçues, quand bien même la restitution des propos reste anonyme.

⁶ Les deux écoles dans lesquelles nous n'avons pas pu être présents pour la séance de bilan nous ont fait parvenir le compte-rendu écrit de leur bilan d'année.

Ces documents étaient construits selon un canevas relativement uniforme, mais adaptés de façon souple au cas particulier de chaque école.

Après avoir rappelé les ressources et contraintes que l'école avait à prendre en compte (catégories socioprofessionnelles des familles, origine nationale et première langue parlée en famille), nous donnions quelques informations sur les enseignants de l'école (moyenne d'âge, type de formation reçue, carrière antérieure, ancienneté dans l'école et sur l'évolution de l'équipe au cours des dix dernières années)⁷.

Les chapitres suivants décrivaient la genèse du projet et les multiples cheminements qui avaient conduit à sa réalisation, en rapport notamment avec l'histoire de l'école, la composition du corps enseignant, etc. Ensuite étaient présentés les problèmes liés aux stratégies pédagogiques privilégiées, à l'évaluation des apprentissages des élèves et, plus généralement, au fonctionnement en équipe. Le rapport se terminait par l'exposé des problèmes liés aux relations avec les familles.

A la fin de chaque chapitre du document, nous mettions en évidence les points forts de l'équipe dans le domaine concerné en proposant des pistes de réflexion ou des hypothèses de travail dont nous pensions qu'elles pouvaient être utiles aux équipes dans la poursuite de leur démarche⁸.

Les équipes recevaient ce document quelques jours avant la séance de restitution qui rassemblait tous les enseignants de l'école. Dans cinq cas sur six, cette séance n'a entraîné que des corrections de détail; elle a été toutefois, le plus souvent, l'occasion de soulever des questions peu approfondies dans le texte, ou tout simplement de poursuivre la réflexion de l'équipe sur son propre fonctionnement ou sur les principes de la rénovation. Dans un cas, nos analyses et même notre méthode de recherche ont été fortement contestées sur certains points, ce qui a entraîné la convocation d'une seconde rencontre entre enseignants et chercheurs⁹. Dans deux autres écoles, en revanche, les responsables d'école nous ont déclaré explicitement que ce document représentait pour l'équipe un outil précieux qui constituerait une base de réflexion, notamment pour affiner et compléter leur bilan. L'une de ces équipes envisage également de s'y référer lors de la rédaction de son nouveau projet l'année suivante.

⁷ Nous avons pu constater par exemple que dans certaines écoles le corps enseignant s'était totalement renouvelé au cours des dix dernières années, alors qu'on observait une plus grande stabilité dans d'autres écoles avec le maintien d'un fort noyau d'anciens, entourés de collègues plus jeunes (la moyenne d'âge de certaines des équipes étudiées se situait au-dessus de la moyenne cantonale). Ce qui montre bien que l'adhésion ou les réticences face à la rénovation ne sont pas prioritairement ou même pas du tout une question de querelle entre jeunes et plus âgés ou plus expérimentés.

⁸ Ce qui ne signifie pas que nous sortions alors de notre rôle de chercheurs (voir à ce sujet Hatchuel, 1994).

⁹ Certains des membres de l'équipe nous ont fourni, par écrit, des commentaires détaillés de notre texte, ont précisé des points de vue et proposé des compléments et des corrections..

3. Contenu et plan de l'analyse

Nous ne proposons pas ici la présentation détaillée de chacune des écoles étudiées, sous la forme d'études de cas. Nous avons jugé plus utile pour l'ensemble des acteurs concernés, qu'il s'agisse de la Direction de l'enseignement primaire, du Groupe d'accompagnement, des formateurs, et surtout des enseignants eux-mêmes, qu'ils soient ou non engagés dans une école en projet, de reprendre nos questions initiales et de présenter, de façon aussi systématique que possible, les éléments de réponse que nous avons pu trouver, les hypothèses auxquelles notre travail nous a conduits à propos de la démarche de projet et de sa mise en œuvre dans les écoles, ainsi que les nouvelles questions suscitées par les réalités du terrain.

Sur ce point encore, nous devons rester modestes. Il s'agit, à la suite de la réflexion menée sur les textes des projets, de procéder, par approximations successives, à l'identification de quelques points-clés dans la démarche concrète de projet, exigeant clarifications, précisions, travail de recherche ou de formation. Mais il s'agit aussi de montrer comment, sur le terrain, les équipes «expérimentent» et apprennent peu à peu à habiter leur projet, grâce à un travail de réflexion souvent considérable.

Un premier chapitre s'interroge sur le *contenu et l'utilité pratique du projet d'école*. Celui-ci n'est évidemment pas un document de chevet pour chaque enseignant concerné, loin de là, mais en quoi infléchit-il, régule-t-il, organise-t-il le travail d'une équipe? Inversement, en quoi reste-t-il un document «demandé par l'autorité scolaire» et comment peut-il devenir mobilisateur, grâce à qui et dans quel rapport aux apprentissages des élèves? Ce questionnement est replacé dans le contexte plus large de la rénovation vue comme la formalisation d'évolutions complexes survenues dans l'environnement de l'école, dans les sciences de l'éducation et dans l'organisation des systèmes d'enseignement.

Dans un second chapitre, nous montrons comment la compréhension d'un projet est également liée à la «*culture*» de l'école: le projet n'est, pour aucune école, un commencement absolu: il est la poursuite et parfois l'accélération d'un mouvement amorcé depuis longtemps, il ne peut ignorer l'histoire de l'école et de l'équipe, il apporte du nouveau évidemment et souvent beaucoup de nouveau, mais fortement ancré dans l'expérience antérieure et la situation locale.

Nous posons avec force, au terme de l'analyse des projets écrits, le problème de la *multiplicité des stratégies* définies par les équipes, la difficulté de cerner ce qu'il en était des intentions et ce qu'il en était des actions effectivement menées; nous mettions aussi en évidence la distinction difficile entre ce qui, dans le projet, concerne les enseignants (leur façon de coopérer, de se former, de coordonner leurs interventions) et ce qui concernait les apprentissages des élèves. En quoi les expériences vécues par les équipes et leurs pratiques quotidiennes (par exemple les modules et décloisonnements) éclairent-elles ces questions complexes qui touchent à la fois à la compréhension des changements visés par la rénovation (notamment le fonctionnement en



cycles d'apprentissage pluriannuels) et à la mise en œuvre concrète d'une démarche de projet? Ce sont ces questions qui sont abordées dans un troisième chapitre.

Un quatrième chapitre traite des *différentes facettes de l'évaluation* impliquées par le processus de rénovation et la démarche de projet: l'introduction de nouvelles pratiques d'évaluation formative et le besoin en formation des enseignants à cet effet, la nécessité d'une harmonisation de ces pratiques, le statut ambivalent des évaluations certificatives de fin de cycle dans les écoles, la difficile évaluation de l'efficacité de certains dispositifs pédagogiques, ainsi que de la réalisation du projet lui-même.

Enfin, un dernier chapitre rend compte des diverses modalités de relations *entre l'école et les familles* en examinant dans quelle mesure les équipes prennent en compte les caractères spécifiques de la population de l'école et favorisent une dynamique socio-éducative forte entre les enseignants et les parents, à propos des apprentissages des enfants.



CHAPITRE 1

Être en projet: qu'est-ce que ça change?

Quelle est la signification du projet pour une école? Quelles sont les transformations de l'exercice du métier qu'entraîne le fait pour une équipe d'avoir rédigé un projet, de l'avoir soumis à l'autorité scolaire (l'inspecteur en général) pour validation, puis de le mettre en œuvre? Quelles conséquences pour un enseignant d'appartenir à une école en projet? En quoi, comment et dans quelle mesure une école est-elle ou se sent-elle engagée par le projet qu'elle a rédigé?

Avec ces questions, nous abordons un premier versant ou aspect de la vie des écoles: l'ensemble des exigences auxquelles elles sont confrontées lorsqu'elles entrent dans la phase active de la rénovation en adoptant une démarche de projet. Comme on le verra plus loin, chaque école comprend et interprète ces exigences de façon relativement diverse en fonction de sa culture propre, de son histoire, de la façon dont ses enseignants ont «pris l'habitude» de coexister et de coopérer. Mais le cadre¹⁰ élaboré par la DEP n'est pas négociable. C'est ce cadre que nous interrogeons d'abord en fonction des questions et des difficultés qu'il pose aux écoles qui tentent de se l'approprier en rédigeant un projet. C'est au moment de ce travail de rédaction, puis dans la mise en œuvre même du projet que les écoles découvrent que la «doctrine» de l'institution comporte inévitablement des limites, des incertitudes, du flou et des imprécisions. Nous nous faisons l'écho ici de ces limites telles qu'elles nous sont apparues dans les entretiens avec les enseignants.

Cette façon de présenter les choses implique évidemment qu'aucun changement n'est entièrement «programmable», qu'il développe ou déploie ses potentialités au fur et à mesure de sa mise en œuvre dans les écoles, bref que tout n'est pas dit et ne peut être dit. En d'autres termes, la rénovation s'appuie sur des présupposés qui ne sont pas tous explicités et explicitables d'emblée pour chaque école; elle s'inscrit dans une histoire déjà longue des pratiques et de la réflexion pédagogiques, qui, dans les marges ou à l'arrière-plan, mettent constamment en question les formes reçues de l'institution scolaire.

Par rapport à sa compréhension et à son appropriation des lignes de force de la rénovation, chaque école en est à un stade différent; chacune s'approche plus ou moins des principes énoncés par l'autorité scolaire. Dans le même temps, toutefois, ceux-ci

¹⁰ Par «cadre», nous entendons l'ensemble des règles, dispositifs ou procédures qui définissent ou encadrent le travail des enseignants et des écoles, à savoir: l'organisation en cycles d'apprentissage, les objectifs généraux de l'enseignement primaire, la responsabilité collective des enseignants d'un cycle, le travail en équipe et l'obligation pour chaque école d'élaborer un projet (voir plus loin «le nouveau contexte d'action des écoles»).



et en particulier leur formulation à un moment donné du processus se trouvent interrogés. En d'autres termes, la rénovation progresse selon un double mouvement d'approfondissement : au fur et à mesure de leur travail, les équipes comprennent un peu mieux le sens du changement souhaité ; de son côté, l'autorité scolaire (dans notre cas la Direction de l'enseignement primaire), dont la tâche est de définir les orientations de la rénovation, est contrainte par les questions qui lui viennent du terrain de revenir sur les principes énoncés et sur le cadre qu'elle propose aux écoles, afin de les rendre plus opérationnels.

Il nous semble que l'analyse du rôle joué par le projet dans les écoles étudiées illustre ce double mouvement d'approfondissement. C'est ce que nous tentons de montrer dans ce premier chapitre. Pour ce faire, nous tenterons d'explicitier le contenu du projet et la définition que les écoles étudiées se donnent de leurs tâches et de leurs buts communs. Cela nous paraît la meilleure façon de comprendre d'une part la signification du projet pour ces écoles et d'autre part les changements concrets qu'il entraîne dans leur vie quotidienne et dans leur gestion des apprentissages des élèves. Nous proposerons donc d'abord une typologie sommaire des différentes significations du projet et définitions des tâches communes dans les écoles étudiées. Nous reviendrons ensuite sur la genèse et la place de la démarche de projet dans le cadre général de la rénovation de l'enseignement primaire, afin de cerner de plus près la nature des difficultés rencontrées par les écoles. Ces difficultés nous conduiront ensuite à porter l'attention sur certains aspects problématiques des changements attendus par l'institution, peu mis en lumière jusqu'ici.

1. La rénovation : quel(s) changement(s) et pour quoi ?

Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants des écoles étudiées nous conduisent d'abord à affirmer qu'il existe, dans leur esprit, une sorte d'équivalence forte entre collaborer, à savoir *travailler en équipe*, d'une part, et *être en projet* ou en rénovation, d'autre part. Lorsqu'on demande : « Pour vous, être dans une école en projet, qu'est-ce que cela signifie ? », la réponse est invariablement : c'est être dans une école « où l'on collabore » (par opposition très nette aux écoles où les enseignants travaillent chacun dans leur classe, avec un minimum de communication entre eux). Si l'entrée d'une école en rénovation signifie une certaine forme de rupture, c'est bien là qu'elle se situe : passer de l'exercice solitaire du métier au travail en équipe.

De ce jeu d'équivalences, qui constitue en quelque sorte le dénominateur commun des six écoles que nous avons étudiées, on ne saurait pour autant conclure que travailler en équipe constitue pour elles un but en soi. Certes – et rares sont les enseignants qui ne relèvent pas ce bénéfice du travail en équipe –, celui-ci a pour chaque enseignant pris individuellement une fonction de soutien, d'aide, de réassurance : on n'est pas seul face aux problèmes qu'on rencontre avec son groupe d'élèves, on peut compter sur l'aide et le soutien forts de ses collègues. Toutefois, le travail en équipe



n'a de sens que pour *l'atteinte d'un but commun, la réalisation d'une tâche commune*. Opposant son expérience dans une école traditionnelle à celle qu'elle a vécue dans une école en projet où elle a fait ses premières armes, une enseignante déclare : « Il n'y avait pas un ensemble d'enseignants qui œuvraient pour quelque chose ensemble ». Être en projet, c'est donc « œuvrer pour quelque chose ensemble », ce qui implique l'idée d'un but commun. C'est à nos yeux une première définition de ce que le projet a de spécifique. Cette notion de but commun est présente dans toutes les écoles étudiées, mais avec une définition et un degré d'explicitation fort divers selon les cas.

1.1 Le travail en équipe comme « culture » commune héritée

Dans certaines écoles, seule est clairement explicitée l'idée du travail en équipe ; le but commun (favoriser les apprentissages des élèves) ne constitue qu'une sorte d'horizon très général. La seule idée de l'échange entre collègues ou encore de « faire des choses ensemble » l'emporte sur la *spécification du but commun* à réaliser en conjuguant les forces de chacun, en fonction d'une division du travail raisonnée et non plus simplement dictée par le cadre institutionnel ou imposée par l'occasion. Le travail en équipe paraît être la réponse globale et peu différenciée aux exigences de l'institution et le projet entérine des pratiques anciennes, en modernisant parfois le langage, en faisant référence à la nouvelle formulation des objectifs de l'enseignement primaire, mais sans véritable transformation des pratiques.

Cette centration sur l'idée d'échange ou de « faire des choses ensemble » est très clairement présente dans les écoles regroupant des enseignants qui ont fait partie des équipes pédagogiques et qui ont trouvé dans la rénovation avant tout la reconnaissance officielle de leurs pratiques ou l'occasion de réactiver ou de réveiller leurs engagements initiaux. Ces équipes sont peu portées à *formaliser* leurs échanges : elles font confiance à l'habitude qu'elles ont prise de mettre en commun leurs préoccupations, les difficultés rencontrées dans leurs classes, et donc de réagir au coup par coup plutôt que d'entreprendre des actions systématiques et ciblées sur un but particulier. Sur les six écoles étudiées, c'est assez clairement le cas de deux équipes de division élémentaire.

Qu'il s'agisse de la division élémentaire n'est pas le fait du hasard : l'essentiel à ce stade de la scolarité n'est-il pas de ménager la transition entre milieu familial et milieu scolaire, le rôle de l'enseignant gardant, pour un grand nombre d'élèves (et de parents), une dimension « maternelle » et « maternante » ?

La principale difficulté pour ces équipes (ou pour certains enseignants de ces équipes) est évidemment de saisir sur quels points la rénovation implique d'éventuelles ruptures avec les fonctionnements antérieurs, en quoi le travail par projet modifie les modes d'interaction et de coopération implantés dans l'école.



1.2 S'approprier le cadre institutionnel et les objectifs de la rénovation

À l'opposé des écoles ou des équipes précédemment évoquées, certaines des écoles étudiées sont entrées dans la rénovation sans cette tradition fortement ancrée d'un fonctionnement en équipe. L'élaboration d'un projet a pour elles une tout autre signification et implique dans un premier temps l'appropriation du sens et des objectifs de la rénovation.

Prenons l'exemple d'une école récemment entrée en rénovation après de multiples hésitations et certaines pressions : insistance de l'inspecteur, volonté de collègues manifestement mieux informés des enjeux et du sens de la rénovation, anticipation des avantages de l'entrée en projet (poste de GNT), etc. L'équipe a tout d'abord entamé de longues négociations et discussions entre enseignants très favorables à l'entrée en rénovation et d'autres enseignants beaucoup plus réservés et même réticents sinon opposés à l'élaboration d'un projet.

Les plus favorables étaient des enseignantes de la division élémentaire, jeunes et moins jeunes, voire en fin de carrière (l'une d'elles dit avoir retardé son départ à la retraite pour participer à l'entrée en rénovation). Pour encourager leurs collègues, elles se sont appuyées sur la tradition de travail collectif bien ancrée dans l'école, notamment pour l'organisation de la vie collective, des fêtes, des manifestations à l'intention des parents. Pourquoi ne pas étendre ces pratiques de collaboration au travail pédagogique proprement dit ?

Pour les plus réticents, l'entrée en projet signifiait un temps de travail supplémentaire (notamment des réunions régulières en dehors du temps de classe) ; elle signifiait aussi davantage d'écrit et de «bureaucratie», et, plus grave à leurs yeux, une perte d'autonomie, l'existence de ces écrits (projet, bilan) permettant un contrôle plus étroit de la part de la hiérarchie.

Grâce à l'aide d'un membre du groupe d'accompagnement, un accord est obtenu : l'équipe se donne pour objectif prioritaire l'étude des nouveaux objectifs de l'enseignement primaire et leur traduction sous une forme permettant de les utiliser comme repères pour suivre de façon précise la progression des apprentissages, harmoniser le travail de chacun d'un degré à l'autre et permettre aux élèves eux-mêmes de prendre conscience de leur progression dans les apprentissages, afin qu'ils renforcent progressivement leurs capacités d'auto-évaluation.

Au cours de la première année de travail, les enseignants se donnent donc comme tâche d'accorder leurs points de vue sur le sens à donner aux nouveaux objectifs de l'enseignement primaire. C'est l'occasion pour eux de comparer leurs pratiques, notamment en matière d'évaluation. C'est l'occasion aussi de se mettre d'accord sur ce qu'on entend par progression des élèves : s'agit-il de fabriquer un nouveau «programme», c'est-à-dire une nouvelle liste de sous-objectifs proches des contenus anciens ? Quel progrès cela apporte-t-il ? Par ailleurs, peut-on appliquer les mêmes



principes de progression, centrés sur des contenus, dans le cycle élémentaire et dans le cycle moyen ? Et finalement, à quoi bon faire entre enseignants ce que la DEP fait de son côté dans ses propositions d'objectifs d'apprentissage¹¹ ? Ces questions ont été abordées par les enseignants au cours des entretiens que nous avons eus avec eux. Plusieurs se sont dits impatients de passer à la phase suivante : l'expérimentation dans les classes de la traduction des objectifs, ce qui signifie non seulement réflexion commune mais aussi action commune. Pourtant, il semble que cette phase d'étude et de réflexion ait été nécessaire pour que, progressivement, tous les enseignants partagent la même représentation du travail en cycles, des nouvelles formes d'évaluation qui en sont la conséquence, de l'harmonisation et de la mise en cohérence des pratiques et que, par ce fait même, se réalise l'apprentissage du travail en équipe, autant d'objectifs inscrits dans la rénovation.

Il est évident qu'au cours de la première année, ce travail ne bénéficie pas directement aux élèves. On peut parler d'objectifs centrés sur l'équipe d'enseignants et, moins clairement, dans un premier temps tout au moins, sur l'amélioration des apprentissages des élèves, objectif central et incontournable de la rénovation. On ne peut pas dire non plus que le projet soit vraiment, dans ce cas, l'adaptation des objectifs généraux d'apprentissage à la situation locale : élèves, familles, environnement social, culturel et politique. Il n'exprime pas (ou pas encore) la créativité propre de l'équipe, mais plutôt sa façon de s'approprier le «projet de l'institution» ou ses nouvelles exigences.

1.3 Vers un projet plus spécifique à l'école

Trois des écoles que nous avons étudiées relèvent d'un modèle plus élaboré du projet d'école. Le travail en équipe reste pour elles une donnée de base qui ne fait pas question, ces écoles rassemblant à la fois des enseignants qui ont été actifs dans les équipes pédagogiques et d'autres récemment formés pour lesquels le travail en équipe va désormais de soi et constitue une dimension de base de l'exercice du métier (c'est principalement le cas des enseignants de la LME, mais aussi, quoique moins clairement, des enseignants suppléants).

Le travail en projet comprend implicitement le soutien et la formation des membres de l'équipe, notamment des personnes qui tiennent une classe pour la première fois. La situation particulière de ces enseignants est prise en compte dans l'organisation du travail commun.

¹¹ Au vu des difficultés que manifestaient certaines écoles à concrétiser «les objectifs d'apprentissage de l'école publique genevoise» (août 2000), la DEP a élaboré un document contenant des *propositions* de mise en application de ces objectifs. Certaines écoles, ayant par elles-mêmes effectué un travail allant dans le même sens, ont pu ressentir leurs efforts comme superflus, ceci d'autant plus que ces propositions ont parfois été interprétées comme des directives.

La gestion collective des apprentissages des élèves occupe une place centrale. Elle implique la mise en cohérence des pratiques de chacun en rapport notamment avec la nouvelle formulation des objectifs d'apprentissage et dans le domaine de l'évaluation. Plus généralement, le cadre général d'action proposé par la DEP pour la gestion de la progression des élèves (avec notamment le travail en cycles) est relativement bien intégré, même si l'approfondissement de certains de ses aspects constitue encore une partie des objectifs du projet d'école.

Ces écoles ont également en commun de mettre en œuvre de nombreux décloisonnements, en français et en mathématique, ou d'adopter, à certaines périodes de l'année, le travail en modules. Ce faisant, leur projet se réfère à une sorte de cadre informel de la rénovation commun aux écoles qui ont participé à la phase d'exploration ou de réflexion: le développement de pratiques communes et le suivi collégial passent par la préparation et l'animation de séquences d'apprentissage avec des groupes d'élèves plus restreints que le groupe-classe (grâce à la mobilisation des GNT) et composés selon des critères variables (groupes homogènes par niveau ou types de difficultés ou groupes hétérogènes rassemblant les élèves de plusieurs degrés). Travail en décloisonnement et organisation en modules sont censés permettre une meilleure différenciation, assurer pour les enseignants du cycle une meilleure connaissance de tous les élèves et dépasser une organisation par degrés trop liée au seul critère d'âge (voir le chapitre 3 plus loin).

Mais ces équipes ont aussi en commun de s'interroger de plus en plus clairement sur l'efficacité de ces dispositifs pour les apprentissages des élèves; elles sont de plus en plus sensibles aux pertes de temps que peut entraîner l'organisation des modules et décloisonnements, à la très difficile évaluation de l'efficacité de ces formes de regroupement pour certains élèves en difficulté... Bref, modules et décloisonnements n'apparaissent plus comme des formes de différenciation quasi intouchables. La référence à des modèles externes perd de sa pertinence et toutes ces écoles découvrent progressivement l'intérêt d'une analyse des résultats des épreuves de fin de 2P et de 6P pour décider des objectifs communs à privilégier. Les compétences des élèves au terme de chacun des cycles sont de moins en moins perçues comme le résultat du travail du seul enseignant de 2P ou de 6P: elles sont de la responsabilité de l'ensemble des enseignants du cycle.

Comme on le verra plus loin (chapitre 5), les enseignants de ces écoles s'interrogent de plus en plus fréquemment sur la différenciation des relations avec les familles et sur la nécessité d'un soutien extérieur à la famille, de l'intégration de l'école au quartier, du travail en collaboration avec l'infirmière scolaire, le SMP et les travailleurs sociaux du secteur.

2. Rénovation de l'enseignement primaire et démarche de projet¹²

On peut s'étonner que ce ne soit qu'au terme d'un parcours souvent fort long que les écoles en viennent à mettre au premier plan de leur réflexion et de leur projet les *apprentissages des élèves* et les facteurs qui les influencent le plus directement, car tel est bien le but de la rénovation: améliorer la qualité et l'efficacité de l'école primaire. Dans notre précédent travail sur la démarche de projet, nous l'avons relevé déjà: les écoles ne partent généralement pas, pour définir leurs objectifs prioritaires, d'une observation et d'une analyse des difficultés particulières rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages, compte tenu notamment du contexte local (par exemple nombre important d'élèves allophones ou encore difficultés dans les relations entre élèves compte tenu des valeurs individualistes privilégiées dans le milieu familial et dans la société, etc.). En proposant dans le paragraphe précédent une brève typologie des «entrées» choisies par les écoles étudiées pour s'approprier la démarche de projet, nous avons suggéré certaines explications liées à l'histoire des écoles. Nous avons souligné aussi l'importance pour toutes les écoles de s'approprier le «projet de l'institution», à savoir le contenu et le sens de la rénovation. Comme nous allons le voir, les dimensions du changement visé sont beaucoup plus complexes et multiples qu'on se l'imagine et l'on ne s'étonnera pas que de nombreux enseignants et écoles ne comprennent pas toujours d'emblée avec précision ce qui est exigé d'eux.

2.1 La rénovation comme récapitulation de changements multiples

Il nous paraît donc utile, pour comprendre la difficulté de la démarche de projet, de redéployer la réalité «feuilletée» de la rénovation, c'est-à-dire de s'interroger sur l'ensemble de ses présupposés: ses soubassements historiques, ses fondements théoriques et l'ensemble des pratiques qui ont accompagné l'évolution de la pensée pédagogique au cours du dernier demi-siècle.

En 1995, trois axes avaient été définis: le travail en équipe, la différenciation et la centration sur l'élève. Ces trois axes pouvaient être compris comme relevant d'intentions générales et très ouvertes et constituaient une représentation simplifiée des changements visés, ayant une fonction de mobilisation.

Mais cette formulation simplifiée masquait, nous semble-t-il, des changements beaucoup plus importants et fortement liés aux acquis des sciences de l'éducation depuis les années 1960. Tout se passe comme s'il n'était désormais plus possible pour l'enseignant de procéder de manière purement empirique, en fonction de son génie propre, de s'en référer à sa seule expérience ou à celle de quelques pédagogues fortement engagés dans des pratiques innovatrices (Freinet par exemple). La prise en

¹² Nous reprenons dans cette section les principaux éléments d'un exposé que nous avons préparé pour le Forum de l'enseignement primaire de mars 2004.

compte de ces expériences, de la transformation du contexte culturel, social et économique, ainsi que du développement des connaissances en matière de psycho-pédagogie, de didactique des disciplines, de psychologie sociale des situations d'enseignement, de sociologie de l'éducation, d'administration de l'éducation devient incontournable. En introduisant la rénovation, l'autorité scolaire assume de fait la rupture avec une «pédagogie» héritée de la seule tradition et expérience des enseignants. Tout se passe comme si, enfin, un ensemble de changements intervenus dans les pratiques, dans la réflexion théorique, dans l'environnement étaient mis au jour et que les conséquences en étaient tirées officiellement pour l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire. Nous en rappelons très schématiquement quelques éléments-clés dans les paragraphes qui suivent.

- *De nouvelles exigences pour le système d'enseignement*: dans une «société de la connaissance», l'efficacité, l'équité et la qualité de l'enseignement deviennent des impératifs majeurs. Or toutes les recherches menées au cours de ces dernières années montrent qu'il n'y a pas eu de véritable démocratisation des études, que l'échec scolaire touche toujours bien davantage les élèves de milieu populaire que les élèves de classe moyenne ou supérieure, non que ces élèves soient moins «doués» ou moins «méritants» mais parce que l'encadrement familial et le contexte social ne leur apportent pas l'ensemble des pré-requis et des conditions d'apprentissage que fournissent les familles qui partagent la culture privilégiée à l'école et celle des enseignants eux-mêmes. Il apparaît plus clairement que la seule formation d'une élite ne suffit plus pour répondre aux besoins de l'économie et de la vie dans une société démocratique; l'insertion professionnelle exige elle-même de tous les jeunes un haut niveau de formation. Ainsi la lutte contre l'échec scolaire acquiert une urgence nouvelle, non pas du seul fait de groupes ou de partis qui se réfèrent à une idéologie égalitaire, mais pour la survie même de nos sociétés, à tous les niveaux¹³.
- *De nouvelles formes de régulation du système d'enseignement*: d'un mode d'organisation de type bureaucratique et d'une division du travail de type taylorien dans lesquels les plans d'études, les manuels, les méthodologies apprises dictent précisément à chaque enseignant (et aux élèves), et pour chaque degré, ce qu'il convient de faire pour atteindre les buts fixés, on est progressivement passé à des formes d'organisation qui laissent davantage d'initiative à chaque enseignant, au risque toutefois d'un éclatement des pratiques et d'un individualisme d'autant plus destructeur que le consensus sur les valeurs est faible et l'hétérogénéité culturelle élevée. La diversité et parfois l'absence de cohérence des pratiques d'un enseignant à l'autre et d'une école à l'autre qui s'en sont suivis, en matière didactique et en matière d'évaluation notamment, expliquent sans doute pour une part importante la relative inefficacité de notre système d'enseignement. De là l'ensemble des expériences et des recherches, en matière d'organisation, de gestion et

¹³ Sur tous ces points, on pourra consulter Dubet (2001), qui présente les principaux changements de l'école à l'intention de lecteurs non spécialistes.

d'administration scolaire, qui tentent de reconstruire l'unité dans une interaction différente entre le centre et la périphérie et font de la relative autonomie des écoles et de nouvelles formes de leadership et de coordination au plan local une condition de leur amélioration et d'une lutte mieux armée contre l'échec scolaire¹⁴.

- *Des réponses mieux fondées aux questions «Qu'est-ce qu'apprendre?» et «Comment apprend-on?»*: l'ensemble des travaux sur le développement de l'enfant et l'apprentissage, qu'il s'agisse de ceux de Piaget et plus récemment ceux de la psychologie cognitive, ont considérablement modifié le regard porté sur l'élève et mis en lumière l'inadéquation de programmes et de méthodes qui s'en tiendraient à la transmission de contenus sans égard pour les objectifs et les compétences dont ils permettent l'atteinte et sans prise en compte de la démarche et de l'activité de l'élève. On notera que les changements que cela entraîne à l'école ont largement bénéficié des pratiques de pédagogues innovateurs, comme Freinet et ses disciples.
- *Le développement des didactiques et des travaux sur l'évaluation*: au cours des trente dernières années s'est développé un champ de connaissances qui a profondément influencé l'élaboration des programmes et des méthodes, à savoir la didactique des disciplines, qui a marqué aussi bien les programmes que les méthodologies de mathématique, de français, d'environnement, etc., en Suisse romande en particulier, sans parler de l'introduction de formes d'évaluation directement au service des apprentissages.

Ce très bref et très caricatural rappel devrait suffire à montrer que la rénovation de l'enseignement primaire ne se résume nullement à quelques slogans, le plus souvent très mal compris et parfois maladroits («centration sur l'enfant»¹⁵, «différenciation»¹⁶, «travail en équipe»¹⁷, «respect du rythme de l'enfant»¹⁸)¹⁹; elle constitue la

¹⁴ Voir à ce sujet Duru-Bellat (2001). Il s'agit là d'un mouvement qui n'est nullement propre à Genève, et qui a pris diverses formes selon les pays, du *school development* au mouvement des «écoles efficaces», en passant par les *charters schools* aux Etats-Unis. Voir par exemple la présentation que fait Dupriez (2004) de ces mouvements dans le contexte de la réforme belge, proche pour l'essentiel de la rénovation genevoise.

¹⁵ Souvent identifiée à tort à une forme de puéro-centrisme et à l'effacement de l'adulte et du versant «enseignement» dans le binôme enseignement-apprentissage.

¹⁶ Devenue – autre contre-sens – dans l'esprit de beaucoup synonyme d'individualisation et de renoncement à toute dimension collective dans l'apprentissage.

¹⁷ Ce qui pour beaucoup (comme cela apparaît sous la plume de journalistes ou dans des lettres de lecteurs) signifierait l'oubli des compétences individuelles de l'enseignant, alors même que, du point de vue des enseignants interrogés, le travail en équipe apparaît comme une forme de démultiplication des compétences individuelles et d'amélioration des pratiques de chacun dans la salle de classe.

¹⁸ Beaucoup prennent ce respect du rythme de l'enfant pour le renoncement à toute contrainte et à tout objectif d'apprentissage commun, alors même que la rénovation constitue une façon renouvelée de prendre au sérieux et de gérer la tension entre l'apprentissage et l'enseignement, entre les formes propres de progression de chaque enfant et les objectifs à atteindre obligatoirement par tous (voir note ci-dessus).

¹⁹ Précisons que les contre-sens signalés dans les notes précédentes sont absents de la pensée des enseignants que nous avons interviewés.



tentative ambitieuse de prendre au sérieux non seulement l'ensemble des travaux scientifiques de haut niveau dans le domaine de l'éducation et des sciences humaines, mais surtout les pratiques innovatrices de nombreux enseignants et écoles menées avec la plus grande rigueur sur le terrain, et enfin les renouvellements disciplinaires et méthodologiques engagés depuis de nombreuses années et considérés aujourd'hui comme des acquis²⁰.

En d'autres termes, pour être véritablement comprise, la rénovation doit être considérée comme sous-tendue par un ensemble complexe de courants de réflexion, de recherches et d'innovations, souvent complémentaires bien que parfois contradictoires ou conflictuels.

2.2 Le nouveau contexte d'action des écoles

C'est sur cette base qu'il convient, nous semble-t-il, de comprendre le *cadre général* dans lequel s'inscrit l'élaboration du projet d'école :

- des *cycles d'apprentissage* qui permettent aux équipes d'enseignants une plus grande souplesse dans la gestion de la tension entre des objectifs d'apprentissage communs à tous et incontournables (au moins au niveau de la scolarité obligatoire) et les caractéristiques particulières des élèves dont les compétences initiales et les formes de développement et d'apprentissage sont toujours différentes ;
- une *nouvelle formulation des objectifs d'apprentissage* évitant un découpage rigide des savoirs à transmettre et combinant de façon aussi cohérente que possible savoirs et savoir-faire, connaissances et compétences de haut niveau, aussi bien sur le plan social que cognitif ;
- de là des *formes d'évaluation* adaptées, combinant évaluation formative et évaluation sommative, selon des rythmes divers (pour rendre possible une véritable différenciation) et intégrant le développement de capacités d'auto-évaluation dont tout apprentissage devrait progressivement permettre l'émergence chez l'élève ;
- de là encore la *responsabilité collective* des enseignants d'un cycle pour la gestion de la progression de l'ensemble des élèves de ce cycle ;
- de là enfin et à un niveau plus général, une transformation des *modes de régulation du système d'enseignement*, avec une plus grande autonomie laissée aux

²⁰ Ce ne sont jamais des acquis définitifs : dans le domaine des disciplines et à l'intérieur de celles-ci, de nouveaux choix doivent être opérés quant aux objectifs à privilégier, non seulement en raison de l'élargissement du champ des connaissances, mais aussi en fonction des changements technologiques, culturels et économiques. De même, il n'existe pas de méthodologie bonne en soi, indépendamment, d'une part, des choix disciplinaires et des objectifs privilégiés, et, d'autre part, des élèves qui apprennent et du contexte dans lequel ils vivent.



écoles pour adapter ce cadre commun à la situation locale, des responsabilités nouvelles assumées par les responsables d'école, les inspecteurs et les inspectrices, des formes de gestion moins bureaucratiques mais non moins exigeantes de la part de la DEP.

Ce cadre général définit la zone d'autonomie de chaque équipe d'enseignants et, comme tout cadre, il n'a pas pour seule fonction de contraindre l'action et de limiter les possibles, mais aussi de soutenir la liberté des écoles, c'est-à-dire le développement d'initiatives locales propres à assurer l'atteinte par tous les élèves des objectifs de fin de cycle.

3. Quelques traits de la démarche de projet dans les écoles

Dans les paragraphes précédents, nous avons esquissé à grands traits le contexte scientifique, culturel et social qui a déterminé la rénovation, ainsi que le cadre général dans lequel s'inscrivent aujourd'hui l'action des enseignants et la construction de leur projet. Cette mise en contexte permettra de mieux comprendre certaines difficultés de la démarche de projet dont quelques-unes sont communes à la plupart des écoles, alors que d'autres sont plus spécifiques à certaines d'entre elles.

3.1 Un rapport inégal aux pratiques et savoirs mobilisés par la rénovation

Les présupposés pratiques et théoriques de la rénovation ne sont pas également familiers à tous les enseignants. La première difficulté, pour les écoles qui entrent en rénovation et construisent un projet d'école, c'est leur très grande diversité en matière d'information et de formation. Lorsqu'on interroge les enseignants, les différences deviennent évidentes. Pour certains d'entre eux – ceux notamment formés plus récemment, ceux qui ont suivi régulièrement les cours de formation permanente ou qui ont obtenu une licence en sciences de l'éducation avant même que la formation initiale ne se réalise à l'Université – l'arrière-plan scientifique et culturel dans lequel s'inscrit la rénovation va quasiment de soi, alors que pour d'autres l'évolution de la réflexion en sciences de l'éducation se résume à quelques propositions d'ordre essentiellement prescriptif sur les méthodes actives ou le développement de l'enfant. Tout ne tient pas aux enseignants eux-mêmes : les meilleurs scientifiques ne sont pas les plus aptes à transmettre leurs connaissances, notamment à des praticiens, et la communication entre experts en sciences de l'éducation et praticiens souffre ou a souffert de graves déficits.

Mais ces différences dans la familiarité avec les fondements théoriques de la rénovation et le cadre proposé par la DEP modifient fortement le rapport au projet. Elles exigent souvent qu'avant même de construire un projet spécifique, les enseignants s'approprient le cadre général dans lequel leur action doit désormais s'inscrire. De la sorte et comme on l'a relevé plus haut, le contenu de nombreux projets est centré sur

l'équipe elle-même et la formation de ses membres. Faire un projet, c'est d'abord se donner les moyens de partager une vision commune de la rénovation et de ses exigences : nouvelle formulation des objectifs d'apprentissage, nouvelles formes d'évaluation, stratégies didactiques, sans parler de l'arrivée concomitante dans les classes de développements didactiques relativement récents (en français ou en environnement), de mises au point méthodologiques et de nouveaux manuels en mathématique, de pratiques encore peu familières dans le domaine de la vie sociale de la classe et de l'école (conseil de classe, conseil d'école). Pour un certain nombre d'équipes, faire un projet d'école, c'est d'abord se former, apprendre à travailler ensemble, se donner une vision commune des méthodologies et des démarches.

On rappellera à ce sujet que l'une des *hypothèses* avancées pour expliquer la relative faiblesse de l'école genevoise²¹ par rapport à celle d'autres cantons (Fribourg et Valais notamment) réside dans l'absence de consensus à Genève sur les finalités et les méthodes, la grande liberté dont jouissent les enseignants en ce domaine (ou plutôt les libertés qu'ils prennent par rapport aux orientations fournies par les responsables et les formateurs en matière de didactique notamment). Dans certaines des écoles étudiées, les enseignants interrogés ont souligné à quel point la formation et le travail en équipe pouvaient être l'occasion de découvrir des divergences insoupçonnées, des conceptions et des pratiques différentes de l'évaluation, des progressions ignorant le travail réalisé dans les degrés précédents (en français par exemple). En ce domaine, le travail en équipe se révèle d'une très grande exigence et l'on comprend que certains projets privilégient la création d'une culture et de représentations communes, sans toucher directement, dans un premier temps, aux apprentissages des élèves.

Notons que ces différences ne sont pas une question d'âge ou de moment de la formation. Les enseignants de plus de 40 ans qui ont appartenu par exemple au groupe genevois de l'école moderne (GGEM) sont manifestement beaucoup mieux *formés* et *informés* que les enseignants de la même génération qui se sont satisfaits de leur formation initiale. Dans les écoles étudiées, nous avons rencontré des enseignants qui ont régulièrement fréquenté les universités d'été organisées par le mouvement Freinet par exemple, qui ont généralement des trajectoires autrement plus complexes et plus riches que la représentation qu'on se fait de l'élève premier de classe devenu tout naturellement enseignant à son tour. Il est probable que les enseignants qui se sont mobilisés très tôt pour la rénovation ont, *en moyenne*, un niveau de connaissances en matière pédagogique plus élevé que les enseignants qui défendent une conception individualiste du métier et la référence à des pratiques plus traditionnelles. En disant cela, nous ne préjugeons pas cependant des compétences d'enseignement et de l'efficacité des pratiques mises en œuvre par les uns et les autres²².

²¹ Cette faiblesse apparaît évidemment dans l'enquête PISA, mais aussi dans d'autres recherches menées au niveau romand pour l'enseignement primaire (mathématique notamment).

²² Nous n'oublions pas en effet que l'expertise de l'enseignant relève de qualités relationnelles et de l'expérience acquise dans la pratique tout autant que de compétences purement techniques ou relevant du savoir pédagogique. Mais c'est là un autre débat. Nous n'évoquons ici que l'inégale familiarité des enseignants genevois avec les travaux théoriques et les expériences pratiques qui sous-tendent la rénovation.

3.2 Un changement de type systémique

Il est évident que la rénovation n'introduit pas simplement des changements dans un secteur particulier, celui des didactiques par exemple. Il touche l'ensemble du fonctionnement du système d'enseignement, dans la plupart de ses dimensions. De là des difficultés communes à toutes les écoles analysées mais perçues avec un degré d'acuité très différent d'un enseignant ou d'une équipe à l'autre.

Toutes expriment leur difficulté à *définir des priorités* ; non seulement la tentation est grande de tout embrasser à la fois, mais la gestion quotidienne d'une école comme d'une classe exige en elle-même une attention permanente à de multiples facteurs et événements qui affectent la vie des enseignants, de l'équipe et des élèves. Il est impossible de se dire que cette année on va laisser de côté le fonctionnement du conseil de classe ou des décloisonnements au profit, par exemple, des relations avec les familles. Tout s'impose avec, sans doute, des degrés d'urgence divers, mais on ne peut rien laisser de côté. Établir des priorités ne peut donc signifier l'abandon de tel aspect au profit de tel autre. Il signifie plutôt la centration provisoire de la réflexion menée en commun sur une dimension jugée fondamentale, compte tenu de son impact sur les apprentissages des élèves et de sa relative urgence. Mais cette formulation est plus qu'ambiguë, parce que la dimension sur laquelle on centrera le travail va toujours renvoyer d'une façon ou d'une autre aux autres dimensions. La modestie est donc de règle dans l'élaboration d'un projet, et cette modestie impose des limites que tout enseignant ou toute équipe qui se propose de toujours « faire mieux » a de la peine à s'imposer. En ce domaine, le rôle du ou des responsables d'école est certainement déterminant. C'est lui ou elle qui devra parfois calmer les ardeurs, rappeler les priorités, imposer de renoncer à certains projets ou même à certaines améliorations pour éviter qu'on se disperse.

Peut-être est-ce l'un des intérêts du projet d'école : imposer aux équipes de travailler plus particulièrement telle ou telle dimension, repérer des problématiques dont la clarification constituera un levier pour la progression des apprentissages des élèves. En ce sens, il y a une parenté profonde entre la nécessité d'une démarche réflexive et le projet. Celui-ci exige qu'on renonce provisoirement à vivre seulement dans le présent, qu'on prenne du recul, afin d'identifier et de distinguer des facteurs qui jouent ensemble dans la pratique mais sur lesquels on ne peut réfléchir et agir qu'en les séparant provisoirement.

Toute équipe doit aussi accepter la lassitude de certains de ses membres. Il y aura nécessairement dans l'histoire d'une équipe des moments de recul ou de repli, la généralisation parfois d'un certain sentiment d'échec, le partage d'épreuves dont le vécu contredit ou interdit la projection dans le futur qu'impose la logique de projet. On n'oubliera pas que celle-ci porte souvent la marque de l'urgence qui caractérise le rapport au temps de nos contemporains, notamment dans le domaine économique, et gangrène les activités les plus étrangères à la logique de la rentabilité immédiate²³.

²³ Voir Aubert (2003) et Boutinet (2004).

Pour une équipe d'enseignants, la réussite du projet implique une résistance quasi permanente à l'air du temps : le *toujours plus toujours plus vite* et à moindre coût. Les écoles étudiées s'y essaient, mais dans toutes, à des degrés divers selon les cas, nous avons observé ce rapport difficile au temps.

Une autre difficulté tient à la complexité du cadre général de la rénovation. Nous avons tenté plus haut d'en rendre compte. Cette complexité est évidemment celle même de l'action pédagogique et des exigences nouvelles auxquelles elle doit faire face. De là, au moins dans certaines écoles, le sentiment de paralysie ou de surcharge²⁴, à certains moments ou à certaines périodes de l'année. Il est certain que ce sentiment de surcharge est beaucoup moins présent ou du moins n'est pas chargé d'un coefficient aussi négatif dans celles des écoles analysées qui ont une longue pratique du travail en équipe, soit qu'elles fassent partie des écoles ayant participé à la phase d'exploration, soit qu'elles comptent quelques enseignants pionniers des équipes pédagogiques, ou un responsable d'école particulièrement attentif au rythme du changement.

3.3 Entre liberté et contraintes

Le cadre fixé aux écoles constitue à la fois une forme de limitation mais aussi une source de liberté. Ainsi les objectifs d'apprentissage et en particulier les objectifs de fin de cycle ne sont pas négociables et s'imposent à tous. Mais leur formulation actuelle laisse une grande marge de liberté aux équipes pour adapter la progression des élèves à leurs caractéristiques et à leurs difficultés spécifiques et pour éviter d'en laisser « sur le bord de la route ». Dans plusieurs écoles, cette marge de liberté n'est pas perçue ou mal perçue. C'est que ces objectifs imposent au préalable un travail d'appropriation qui peut être long. Pour ceux qui en sont restés à un programme constitué d'un catalogue de contenus à aborder dans chaque degré déterminé, parler d'objectifs à plus long terme, de compétences à développer, est perçu comme une contrainte supplémentaire.

Il est vrai aussi que les expériences faites au cours de la phase d'exploration exigent aujourd'hui une meilleure définition de la marge d'autonomie des écoles. C'est lorsque des libertés sont prises que la question des limites se pose plus concrètement, et d'une façon qui n'était souvent pas prévisible au début de la rénovation. Au fur et à mesure qu'une équipe conquiert son autonomie et parvient à se donner un projet qui lui est propre, s'ouvrent de nouvelles incertitudes qui appellent des mises au point de la part de l'autorité scolaire, à tous les niveaux : DEP, inspecteurs, formateurs. Comment faire pour que celles-ci ne soient pas perçues d'abord comme de nouvelles contraintes ou comme la négation d'une autonomie qu'on avait cru liée au projet

²⁴ Notons que ce sentiment de surcharge, à certaines périodes de l'année ou à certains moments de la carrière, n'est pas propre aux enseignants des écoles en rénovation. Il est sans doute une dimension incontournable du métier. C'est l'excès ou la permanence de ce sentiment de surcharge qui fait problème.

d'école? Comme le dit un responsable d'école, l'autorité scolaire n'a pas toujours « rénové » son propre fonctionnement et règle parfois les problèmes qui surgissent sur un mode perçu comme bureaucratique ou autoritaire. Mais à l'inverse, des messages que l'autorité scolaire considérerait comme des *propositions ou des incitations ou des aides* peuvent être reçus par certaines écoles comme le retour à la rigidité antérieure et la négation de la liberté octroyée!

3.4 Les facteurs de découragement

Parmi les écoles que nous avons étudiées, celles qui sont engagées depuis longtemps dans la rénovation sont certainement les plus sensibles aux mises en cause de collègues, de politiciens, d'enseignants du Cycle d'orientation et du post-obligatoire qui se sont exprimés notamment dans le groupe ARLE et qui ont lancé initiatives et propositions diverses perçues comme le désaveu de leur engagement et de leur travail de plusieurs années.

Il est certain, comme nous l'avons relevé plus haut, que le texte de 1995 qui a présenté la rénovation s'est voulu avant tout mobilisateur. Il a adopté un ton prescriptif et normatif qui en a choqué plus d'un (voir nos remarques à ce sujet dans Favre, Nidegger & al., 1999, chap. 2). Il n'a sans doute pas accordé suffisamment d'attention au fait qu'un grand nombre d'enseignants primaires étaient très peu au fait des arrière-plans théoriques que nous avons évoqués plus haut. Mais il est plus vrai encore qu'il a entraîné des réactions émotionnelles qui ont fait perdre tout esprit critique : lecture tronquée des messages de l'autorité scolaire, contre-sens dans l'interprétation de certaines des orientations prises, incompréhension de la démarche de recherche²⁵. Venant de collègues enseignants, de telles réactions ont atteint beaucoup plus gravement que cela a été dit jusqu'ici des enseignants dont la seule « faute » était de s'être engagés fortement, d'avoir pris conscience souvent très tôt des limites de leurs premiers essais et d'avoir trop travaillé à « *faire toujours mieux* » (c'est la formulation d'un enseignant). Lorsque les attaques et les jugements sommaires sont mis sur la place publique²⁶, il ne leur est plus possible de se défendre et beaucoup se sont tus, bien conscients que la seule argumentation rationnelle est insuffisante à entraîner le changement et à le justifier.

²⁵ Comme le font parfois les politiciens, les responsables du groupe ARLE n'ont généralement retenu dans les travaux de recherche que les études et les affirmations qui leur paraissaient corroborer leur propre position, en les sortant de leur contexte.

²⁶ Nous ne nions nullement que le débat et le conflit puissent contribuer de façon constructive au progrès de la réflexion, mais à des conditions déterminées qui ne nous paraissent pas avoir été remplies dans le débat public sur la rénovation à Genève. Débats et conflits ne sont d'ailleurs nullement absents dans les écoles que nous avons étudiées, mais, dans les cas observés, leur régulation est assumée ou a été assumée de façon efficace par le ou la responsable d'école, par l'inspecteur ou par les membres du groupe d'accompagnement qui suivent les écoles. Sur la gestion des conflits et leur caractère constructif dans le cadre d'une innovation, voir entre autres Uline, Tschannen-Moran & Perez (2003).

Reste que le découragement de nombre d'enseignants rencontrés est bien réel et qu'on n'y portera pas remède par de belles paroles. Peut-être d'ailleurs est-il déjà trop tard pour réparer les jugements erronés et simplificateurs qui ont été portés sur leur travail²⁷.

4. Travailler en projet: cela a-t-il vraiment du sens?

La rénovation ne serait-elle pas trop ambitieuse et donc impossible à mettre en œuvre dans l'ensemble des écoles genevoises? Certains le pensent et nous ne doutons pas que les analyses présentées dans cet ouvrage seront sans doute utilisées pour conforter cette opinion. S'il s'agissait d'une réforme à réaliser rapidement et d'un seul coup, c'est un point de vue que nous pourrions partager. Mais, nous appuyant sur la lecture des textes de la DEP concernant la mise en œuvre de la rénovation, sur l'analyse des projets d'école²⁸ que nous avons proposée dans la première partie et sur les observations que nous avons pu faire dans quelques écoles en projet et dont nous rendons compte ici, il nous semblerait plus juste de considérer que la rénovation, telle qu'elle est menée, définit l'horizon de développement de l'école primaire genevoise dans le moyen et le long terme. Les orientations théoriques rappelées plus haut nous paraissent en effet incontournables, même si, comme toute proposition émanant de la recherche, ce sont des orientations révisables et réfutables en tout temps, et donc affectées, dans leur formulation actuelle et dans les conséquences qu'on peut en tirer pour les pratiques, d'un caractère provisoire et d'une marge d'incertitude relativement grande. Il nous semble en outre que l'évolution des pratiques observée au cours de ces trente dernières années et les multiples expériences réalisées et évaluées dans ce même temps vont dans le sens défini par la rénovation genevoise.

L'obligation faite aux écoles genevoises d'élaborer un projet, de le mettre en œuvre et d'en faire régulièrement le bilan, est un moyen pour elles d'échapper aux incertitudes et aux craintes qu'entraîne toute innovation définie pour le moyen et le long terme. Faire un projet, c'est pour une équipe se donner des limites et définir les étapes à franchir pour les dépasser, c'est évaluer ses *possibilités d'action et de changement à un moment donné de son histoire*, compte tenu des enseignants qui la constituent, de la culture et des attentes des familles dont elle accueille les enfants, et compte tenu surtout des problèmes concrets qu'elle observe dans les apprentissages des élèves.

²⁷ On a dit par exemple que dans les écoles en rénovation, à l'inverse de ce qui se ferait dans les écoles traditionnelles, on laissait les enfants travailler à leur rythme au détriment des objectifs à atteindre, alors même que le propos des enseignants de ces écoles est précisément de gérer autrement et avec plus de rigueur la tension entre les objectifs à atteindre par tous et les caractéristiques propres de l'élève (son histoire, son milieu familial et social, ses apprentissages extérieurs à l'école, et par suite, dans certains cas, ses handicaps au plan relationnel et cognitif), *sans sacrifier aucun des deux termes* (ce qui s'est souvent fait jusqu'ici soit en considérant l'échec de certains enfants comme une fatalité inévitable, soit en jugeant les objectifs définis par l'école comme trop ambitieux ou trop exigeants).

²⁸ Nous nous appuyons aussi sur la lecture et l'analyse des *plans de travail* rédigés par les écoles qui souhaitaient retarder leur entrée en projet (voir Favre, Jaeggi & Osiek, 2003).

En d'autres termes, le projet d'école pourrait définir la façon particulière dont chaque école inscrit son action dans le cadre général des orientations définies par la rénovation (objectifs généraux de l'enseignement, compétences d'ordre cognitif et d'ordre social à développer, responsabilité collective des enseignants d'un cycle, harmonisation des pratiques, formation commune, actions à mener auprès des familles).

Cette façon d'envisager le projet d'école s'éloigne sur de nombreux points de la conception du projet développée dans le management des entreprises (voir par exemple Garel, 2003). C'est bien à celui-ci que les institutions scolaires ont emprunté le concept de projet, mais ce qu'une école est censée produire n'a pas grand chose à voir avec les objets ou les services produits par les organisations économiques dans le but de maximiser leurs profits. Le management de projet tente d'utiliser au mieux et au moindre coût les ressources de l'entreprise (et notamment les ressources en personnel) pour produire un objet ou un service ayant des caractéristiques définies par une analyse de marché portant le plus souvent sur le présent et l'avenir immédiat²⁹. Dans le projet d'école, il y a bien cette idée d'une optimisation des ressources et d'une meilleure adaptation des moyens au but poursuivi. Mais celui-ci n'est jamais la simple satisfaction des consommateurs; le « produit » visé n'est pas un produit immédiatement utile, l'échange que devrait assurer l'école n'est nullement un échange marchand, c'est l'échange de biens culturels, de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être entre les générations et entre les membres d'une même société. Le temps de cet échange n'est pas limité, il court sur toute la vie des personnes, le produit de l'action de formation n'est pas un produit « fini », il ne cesse d'évoluer. Le plus grand échec de l'école n'est-il pas précisément de barrer l'accès aux biens culturels à un certain nombre de ses membres (un élève qui échoue est un élève qui est éliminé du réseau d'échanges)?

Autrement dit, ni le temps, ni les acteurs (enseignants, élèves et parents), ni les biens échangés (savoirs, savoir-faire et savoir-être) n'obéissent à la logique qui est celle des échanges économiques, sauf à considérer l'éducation comme subordonnée à la logique de ceux-ci. Par suite, le projet d'école définit plutôt l'action concertée et réfléchie sur le long terme d'une équipe d'enseignants qui tentent d'optimiser leur action, de l'adapter aux changements intervenus dans l'environnement d'une part et à l'évolution de la réflexion pédagogique d'autre part, en fonction d'une évaluation continue des apprentissages des élèves.

Dans une telle perspective, l'attention première d'une équipe portera sur ces apprentissages, dont l'évaluation constituera le point de départ du projet. Nous avons constaté toutefois que dans de nombreux projets, le point de départ n'est pas là, il est dans le cadre fourni par la DEP. Peut-être est-ce une étape nécessaire en une période où c'est la compréhension même de l'action pédagogique et de ses références théo-

²⁹ Pour une analyse critique de l'importation du concept de projet dans le management des entreprises, on se référera à Boltanski et Chiapello (1999). Dans notre analyse de ce que pourrait ou devrait être le projet d'école, nous nous en inspirons sur plusieurs points.

riques qui se modifie. Mais l'appropriation de ce cadre ne saurait aller sans une référence constante aux élèves (et à leurs familles) «qui sont là», à un moment déterminé de la vie de l'école. Tout se passe comme si la logique d'action ancienne se poursuivait dans la rénovation elle-même qui implique pourtant un renversement de perspective. Dans la perspective la plus traditionnelle, l'élève entre de gré ou de force dans le cadre institutionnel. Dans une perspective renouvelée, finalités et objectifs étant définis mais non sans lien avec l'évolution de l'environnement, le cadre institutionnel (mode d'organisation, références théoriques, modèles didactiques) fournit des ressources aux enseignants pour progresser dans la solution des problèmes rencontrés par les élèves au quotidien, plutôt qu'il ne constitue un carcan.

Ce renversement de perspective, déjà clairement perceptible dans certaines des écoles étudiées, serait sans doute favorisé si les orientations à long terme du système d'enseignement et leurs implications pédagogiques étaient redéfinies plus clairement et de façon plus cohérente et continue par l'autorité scolaire et par les formateurs, compte tenu notamment des interrogations venues du terrain³⁰, ceci moins dans le but de prescrire des démarches et des procédures à suivre que pour aider les équipes dans leur analyse et leur décision dans la gestion des apprentissages des élèves. On aurait alors affaire à des projets d'école beaucoup plus différenciés en fonction des difficultés particulières des élèves et de l'état d'avancement de la formation et de la réflexion des enseignants, dont nous avons précisément dit plus haut qu'elles étaient actuellement très inégales. Cette plus grande différenciation des projets d'école est paradoxalement le prix à payer pour atteindre à une nouvelle cohérence de l'action dans l'ensemble des écoles primaires. Elle implique en effet une mise en rapport plus rigoureuse des objectifs poursuivis, des observations et des évaluations faites *sur le terrain* quant aux apprentissages effectifs des élèves et des stratégies adoptées par les équipes pour améliorer la situation.

³⁰ Cette clarification s'impose d'autant plus que, comme on l'a souligné déjà pour certains points particuliers, il se dit et s'écrit (dans les journaux, à la télévision, dans les échanges informels), de la part de journalistes, de parents, d'enseignants, les contre-vérités les plus flagrantes sur les orientations de la rénovation. La rénovation tente d'introduire plus de rationalité et plus de rigueur dans l'action pédagogique. Cette rationalité et cette rigueur exigent une véritable information du public et donc des compétences de haut niveau de la part de ceux qui prétendent former l'opinion. On ne peut plus faire aujourd'hui comme si les options proprement pédagogiques (démarches didactiques, modes d'évaluation, organisation en cycles, organisation des écoles, etc.), c'est-à-dire les dimensions de l'action pédagogique qui relèvent de choix professionnels, pouvaient obéir à une logique soi-disant démocratique, selon laquelle tout devient affaire d'opinion. Il est vrai toutefois que dans le domaine de l'humain, dont relève la pédagogie, la frontière entre les faits avérés ou les choix rationnellement fondés et les opinions est moins facile à établir que dans tout ce qui relève des sciences dites exactes. La qualité de l'information n'en est que plus nécessaire et l'autorité scolaire devrait y veiller jalousement.

CHAPITRE 2

Genèse du projet et culture d'école

Dans le précédent chapitre, nous avons tenté de replacer le projet d'école dans le contexte général de la rénovation en présentant celle-ci comme l'aboutissement ou la formalisation d'évolutions complexes survenues dans l'environnement de l'école, dans la réflexion sur l'éducation et la formation, dans l'organisation des systèmes d'enseignement et dans les pratiques elles-mêmes. Si l'on ignore ce contexte, on comprend mal à quel point les écoles et les enseignants se trouvent soumis à des exigences qu'ils ne découvrent que progressivement et qu'ils assimilent de façon fort différenciée selon leur histoire, leur culture propre, leur façon de vivre et de travailler ensemble. En d'autres termes, si les exigences de la rénovation sont les mêmes pour toutes les écoles, chacune construit son projet et le met en œuvre selon des voies qui lui sont propres et dont il importe de comprendre les racines et les ressorts.

Dès que l'on a concrètement affaire à des écoles, on se trouve confronté à la diversité de leurs cultures spécifiques. Pour nous, cela été perceptible lors de nos toutes premières prises de contact en vue de la mise en place de la recherche. Par exemple, les échanges pour prendre rendez-vous pouvaient être plus ou moins fluides (réponses immédiates par courriel ou par téléphone), les réponses plus ou moins longues à obtenir, tout cela traduisant peut-être une certaine difficulté à gérer la complexité des tâches, comme la communication interne et/ou externe. Dans la plupart des écoles, la quasi-totalité de l'équipe était présente pour la présentation de la recherche, alors que dans les autres, seuls les responsables d'école avaient souhaité nous rencontrer dans un premier temps. Dans un cas, une équipe partenaire du projet que nous désirions étudier, mais logée dans un autre bâtiment, était absente, faute d'avoir été avertie par les collègues (et/ou se sentant peut-être moins concernée par la recherche). Dans certains cas, nos premiers contacts sur place étaient très formalisés (séance préparée à l'avance, avec relecture préalable du projet, ordre du jour, etc.), alors que d'autres fois, la rencontre s'effectuait de manière totalement improvisée dans la convivialité d'un pique-nique partagé.

Chacun de ces micro-événements renvoie à des traits de ce que la sociologie des organisations a appelé la «culture» de l'école³¹ : les effets de l'histoire et/ou d'éléments architecturaux sur son fonctionnement, l'héritage laissé par des leaders charismatiques, le style actuel de leadership, le mode de fonctionnement de l'équipe, les modalités de circulation de l'information, le climat général de l'école, etc. Pour les membres de l'équipe concernée, ces dimensions se traduisent dans des pratiques ou des habitudes qui vont désormais de soi ; elles sont tellement intégrées dans le fonc-

³¹ A propos de la notion de culture dans les sciences humaines, voir Cuhe (1996).

tionnement quotidien qu'elles semblent « naturelles » et ne font plus guère l'objet d'une attention réflexive. Lorsque les choses sont devenues tellement évidentes, voire quasiment inconscientes, au point qu'on n'y prête plus attention, on peut estimer sans trop se tromper que cela renvoie à la culture de l'établissement.

Quels sont les éléments constitutifs de cette culture ? Nous allons aborder diverses dimensions qui en rendent compte : l'héritage historique, les personnes « qui sont là » (mode de constitution des équipes), les valeurs partagées (comme la coopération) ou au contraire les divergences de points de vue portés par divers sous-groupes, l'influence de leaders passés ou actuels, la manière de vivre le rapport à l'institution et à l'autorité hiérarchique, les contraintes d'ordre architectural et/ou géographique. Tous ces éléments font d'une école ce qu'elle est aujourd'hui, au moment où elle élabore son projet.

1. Moments d'histoire et personnages-clés

La genèse du projet comme sa continuité doivent beaucoup à des éléments d'histoire, notamment à l'influence de divers acteurs, l'histoire étant avant tout celle des personnes et des groupes impliqués dans la démarche.

Les écoles que nous avons étudiées se différencient d'abord par le fait d'avoir participé ou non à la phase exploratoire (élément historique), que ce soit comme école en innovation ou comme école en réflexion. Elles se différencient aussi par le fait de se situer en continuité ou en rupture avec cette période. Car même lorsque l'équipe s'est en grande partie renouvelée depuis et/ou a donné une nouvelle orientation au projet, la phase exploratoire laisse un héritage non négligeable dans la manière de s'organiser et de travailler en équipe. Certaines « maladies d'enfance » appartiennent au passé, en quelque sorte, alors que d'autres acquis en termes de savoir-faire et de savoir-être influencent positivement les pratiques d'aujourd'hui. Dans ces écoles, on voit mal comment on pourrait désormais travailler sur le seul mode individuel, sans le soutien et les échanges permis par le fonctionnement en équipe. On peut dire qu'elles ont intégré une certaine culture de la rénovation qui influence leur manière d'agir, de réagir et de penser, sans plus avoir à y réfléchir consciemment.

L'histoire de l'école peut aussi révéler une culture de la coopération déjà ancienne (souvent liée à un fonctionnement antérieur en équipe pédagogique), l'influence de leaders plus ou moins informels, parfois fortement engagés dans divers courants de la pédagogie active. Ces éléments ont souvent contribué à la construction d'une identité forte pour l'école qui attire dès lors un certain type d'enseignants, plus motivés que d'autres par le travail collectif et les pratiques innovantes. C'est très nettement le cas pour trois des six écoles approchées. Pour d'autres écoles, il est manifeste que cette identité est encore en voie d'acquisition.

1.1 Le rôle des leaders

On rencontre souvent, dans les écoles en projet, un leader reconnu par l'équipe qui a joué un rôle important dans la décision d'entrer en projet et/ou dans la définition de la nature ou de l'extension du projet. Il peut s'agir d'un *maître principal*, d'un *coordonnateur* ou encore d'un *leader plus informel*. Dans une école, un leader de ce type a réussi à créer le consensus en proposant d'élaborer un projet « modéré » : il s'agissait d'éviter des entreprises trop ambitieuses, risquant d'entraîner conflits et épuisement. Ce souci d'un projet modeste et maîtrisable continue à marquer le fonctionnement de l'école.

Dans un autre cas, le projet ayant démarré dans la phase exploratoire et connu de fortes turbulences suite à des difficultés internes à l'école, c'est grâce aux compétences relationnelles et de gestion d'équipe d'une coordinatrice que le projet a pu survivre à la tempête et se modifier tout en sauvegardant une certaine continuité.

Dans une troisième école, la volonté affichée de fonctionner sur le mode de l'auto-gestion sans « chefs » désignés et reconnus explique pour une part la forte participation aux discussions relatives à la réalisation du projet mais aussi une certaine difficulté à prendre des décisions et à s'y tenir. Dans une dernière école, c'est l'enthousiasme d'un nouveau collègue ayant déjà réfléchi au contenu d'un éventuel projet qui a joué un rôle moteur pour l'entrée de l'école dans la démarche.

Que nous disent ces divers cas de figure ? Ils nous montrent, même si c'est parfois en creux, l'importance des leaders formels et informels dans le fonctionnement des équipes et la démarche de projet.

1.2 Le rôle des inspecteurs et des inspectrices

L'influence des inspectrices ou inspecteurs joue un rôle variable dans la décision d'une école d'entrer en projet. Dans une école, on nous rapporte que lors des conseils de circonscription, l'équipe a été « *fortement encouragée à partir en projet* ». Suite à un redécoupage des circonscriptions, elle s'est en effet trouvée sous la houlette d'une inspectrice qui a fait en sorte que la majorité de « ses » écoles soit en projet. Ailleurs, on nous laisse entendre que l'inspectrice a influencé l'équipe dans sa décision en lui garantissant des ressources supplémentaires (décharges, franchises, etc.) si elle entraînait en projet dans certains délais. Pour d'autres écoles au contraire, l'inspecteur ou l'inspectrice n'ont apparemment pas joué un rôle majeur dans la décision d'entrer en projet, l'équipe étant déjà spontanément mobilisée autour de cette idée, suite à une longue histoire de pédagogie militante.

Plus généralement, on constate que l'intervention de l'inspecteur ou de l'inspectrice peut avoir des effets divers. Pour certaines écoles qui en avaient envie mais n'osaient pas se lancer ou ne se sentaient pas vraiment prêtes, c'est le « coup de pouce » qui leur

a permis de franchir le cap et de se jeter à l'eau. Elles découvrent alors tout étonnées qu'elles savent nager et même, qu'elles y prennent plaisir. L'incitation a donc eu un effet stimulant et bénéfique.

Dans d'autres cas, cette influence relève davantage de la pression et a pu avoir un effet contre-productif: ce n'est pas la motivation ou l'envie de l'équipe qui sont au premier plan de la décision d'entrer dans la démarche, ce qui rend plus difficile l'appropriation du projet par les enseignants. L'équipe peine alors à définir ses propres objectifs et a tendance à stagner.

Dans la décision des écoles d'entrer en projet, l'implication et l'influence des inspecteurs ou inspectrices sont assez variables d'une circonscription à l'autre. Nous l'avons constaté aussi bien en lisant les commentaires (critiques, remarques gratifiantes, demandes de complément, etc.) des inspecteurs aux équipes lors de l'étape de validation des projets qu'au cours des entretiens avec les six équipes contactées pour la recherche. Le rôle des inspecteurs peut aller d'une intervention minimale à une incitation massive, avec divers degrés d'implication dans l'accompagnement des écoles qui se lancent dans la démarche mais aussi avec des niveaux d'exigence assez inégaux concernant les critères de validation des projets³². Comme le corps enseignant, celui des inspecteurs n'est pas homogène dans son degré d'adhésion à la rénovation et cela a des répercussions sur le rythme de l'entrée des écoles en projet, ainsi que sur la qualité des documents produits. Il est peut-être utile de rappeler qu'au moment du lancement de la rénovation et de sa phase exploratoire, les inspecteurs et les inspectrices ont été relativement peu impliqués dans le processus, d'où une certaine démobilisation pour quelques-uns d'entre eux.

2. L'histoire et le mode de constitution des équipes

Certaines écoles, de par leur histoire, attirent davantage que d'autres des enseignants souhaitant travailler en équipe et expérimenter des pratiques innovantes. Ainsi, dans une équipe qui s'est constituée progressivement en même temps que se réalisait la construction d'une nouvelle école, des maîtresses principales, fortement intéressées et attirées par le fonctionnement en équipe, ont réussi à constituer un groupe d'enseignants très motivés autour des mêmes objectifs, par le jeu de déplacements successifs des personnes dans les divers bâtiments du groupe scolaire. Dans une école de la périphérie genevoise, la division élémentaire d'alors accueillait un certain nombre de militantes des équipes pédagogiques de la première heure, habituées à travailler ensemble. Ce sont elles qui, dans l'école, ont entamé une démarche en s'annonçant comme école en réflexion, ce qui a petit à petit conduit l'ensemble de l'école à faire un projet. Suite au renouvellement du personnel enseignant, sans lequel cet engage-

³² Une enquête menée en France montre que les inspecteurs de ce pays se trouvent un peu dans la même situation et se plaignent d'un manque de formation pour assumer leur nouveau rôle d'orientation et de conseil dans la mise en route des projets d'école. Voir à ce propos Rich (2001).

ment de toute l'école n'aurait pas été possible, c'est maintenant l'équipe du cycle moyen, plus jeune, qui tire l'école en avant. D'autres écoles, réputées d'avant-garde, attirent de nombreux jeunes enseignants.

2.1 Qui sont les enseignants acquis au travail en équipe?

Différents facteurs interviennent dans le choix de travailler en équipe. Tout d'abord *la formation initiale*: il ressort unanimement des entretiens que la LME³³ forme explicitement ses étudiants à la coopération et à la réflexion collective, si bien que les titulaires de cette licence se retrouvent totalement en phase avec le fonctionnement d'une école en projet. Ensuite, l'expérience de *l'équipe pédagogique*, souvent associée à une culture de la participation et de l'autogestion cultivée dans la mouvance post-68, a poussé plusieurs enseignants à s'engager dans la phase exploratoire de la rénovation et à encourager leurs collègues à se lancer dans une démarche de projet. Enfin, des caractéristiques individuelles: certaines personnes expriment une attirance, voire un besoin personnel de fonctionner en groupe. L'un des enseignants rencontrés déclare avoir «*souffert dans des écoles très traditionnelles*» où régnaient «*un individualisme absolu, des relations difficiles avec les collègues: c'est à partir du moment où j'ai vu se former une équipe dans le cadre de cette école que j'ai trouvé que le travail devenait beaucoup plus agréable; travailler avec d'autres personnes, pouvoir échanger, pour me sentir mieux*».

D'aucuns pourraient imaginer qu'il existe à ce propos un certain clivage entre enseignants jeunes et moins jeunes: les premiers seraient acquis aux valeurs et aux pratiques de la rénovation, alors que les seconds seraient plus individualistes et «*traditionnels*», donc «*résistants*» au travail en équipe et aux nouvelles formes de professionnalité requises par une démarche de projet. Dans les équipes que nous avons rencontrées, ce n'est pas forcément le cas. Il est vrai que parfois les différences de positionnement à l'égard de la rénovation vont bien dans ce sens mais c'est loin d'être systématique et les personnes interrogées ont plutôt la volonté de minimiser ce type de divergences. Si les enseignants issus de la LME sont bel et bien formés dans une optique de coopération et le revendiquent clairement, on trouve également parmi les plus anciens des enseignants acquis au travail en équipe. Il s'agit la plupart du temps des militants des équipes pédagogiques de la première heure (constituant cependant une minorité dans l'ensemble des écoles du canton) qui ont vu la rénovation comme une reconnaissance a posteriori de leur engagement et se sont souvent fortement impliqués dans la phase exploratoire de la rénovation, que ce soit comme équipe en projet ou comme école en réflexion³⁴.

³³ Dans le canton de Genève, la formation initiale des maîtres et maîtresses d'école primaire est désormais assurée dans le cadre de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation par l'obtention d'une licence destinant spécifiquement à l'enseignement, la licence mention enseignement (LME).

³⁴ Sur certains traits communs aux jeunes enseignants, on consultera la recherche réalisée en France par Rayou et van Zanten (2004).



Les partisans du travail en commun se retrouvent donc dans toutes les générations d'enseignants (mais peut-être en proportions différentes), même si l'on constate parfois un certain essoufflement parmi les plus anciens. En revanche, la différence entre jeunes et moins jeunes pourrait se jouer dans leur rapport à la notion même de fonctionnement collectif: comme une dimension légitime et désormais instituée de la culture professionnelle pour les uns («cela va de soi, n'en parlons plus»), comme le fruit d'une lutte et d'une revendication militantes pour les autres («c'est un acquis récent, encore et toujours à défendre»). Il est possible que cette nuance joue dans le fonctionnement de certaines équipes.

2.2 Les craintes et la nécessité

Le tableau ne serait pas complet sans la mention d'une catégorie d'enseignants, relativement nombreux semble-t-il, se caractérisant par leur ambivalence à l'égard du travail en équipe. D'un côté, ils sont parfaitement conscients que l'évolution du métier et du contexte dans lequel il s'exerce ne permet plus de travailler de manière individuelle comme par le passé et sont donc prêts à faire l'expérience d'un fonctionnement plus collectif. Mais d'un autre côté, ils éprouvent beaucoup de craintes et de méfiance face à cette nouvelle manière de travailler: ils craignent de perdre leur liberté et leur originalité sur le plan pédagogique, de même qu'ils redoutent l'obligation d'un investissement excessif qui réduirait leur temps libre à une peau de chagrin. Plusieurs personnes nous ont dit avoir éprouvé de telles craintes dans le passé et les reconnaître encore à l'œuvre chez certains de leurs collègues. Il est très probable que cette ambivalence caractérise bon nombre d'enseignants dans les écoles qui hésitent encore à s'engager dans la démarche de projet et qu'elle soit le fait de personnes qui pressentent de manière tout à fait pertinente le «choc culturel» que peut représenter le passage d'un fonctionnement individuel à un travail en équipe.

2.3 Les équipes constituées par «cooptation»

L'histoire de l'école joue un rôle dans la *constitution de l'équipe* actuelle dont les caractéristiques influencent également la manière d'entrer dans la démarche de projet et de le mettre en œuvre. Les écoles ayant déjà une certaine expérience du travail en équipe attirent des enseignants intéressés par le travail collectif et recherchent elles-mêmes ce type de collègues pour remplacer les partants (forme de cooptation). Elles arrivent ainsi à constituer des équipes assez homogènes dans leur désir de collaborer et de s'investir dans un projet, même s'il existe par ailleurs des disparités en termes de formation initiale et/ou de génération. La politique de recrutement de ces écoles peut se révéler assez subtile: nous avons rencontré, dans une école en projet depuis longtemps, une équipe qui s'est progressivement constituée par cooptation et qui accueille largement des stagiaires de la LME, dans le but explicite de créer les conditions d'un choix mutuel (aussi bien de la part de l'équipe que des stagiaires en question) au cas où un poste serait à pourvoir.



Pour construire et mettre en place un projet qui fonctionne, il faut effectivement l'adhésion de tous les enseignants de l'école. De ce point de vue, on comprend bien pourquoi des équipes en viennent à «coopter» leurs futurs collègues: c'est certainement un plus pour la coopération et l'investissement requis par la démarche de projet mais, d'un autre point de vue, cela pose question par rapport à la *cohérence du système*. On remarque en effet que les équipes ainsi formées ont tendance à «exporter» les collègues «résistants» ou plus «traditionnels» (mais pas forcément «moins bons» pédagogues pour autant!) vers d'autres écoles, qu'il s'agisse de départs volontaires ou de pressions plus ou moins explicites vers la sortie. Quels peuvent être les effets à moyen ou à long terme de ce type de logique? S'il est clair qu'une équipe dont les membres se sont mutuellement choisis jouit de certaines facilités dès le départ, qu'en est-il des écoles ayant servi de «refuge» pour les enseignants «rejetés» par ces mêmes équipes? Il se constituera peut-être des groupes certes assez homogènes par leur manière de concevoir le métier, mais ne sera-ce pas particulièrement difficile pour elles de se mobiliser en vue d'une démarche par projet au moment de la généralisation définitive de ce processus? Cela risque bien d'accentuer une forme de polarisation dans le système entre deux types d'écoles: on ne fonctionne pas de la même façon en équipe selon qu'on est convaincu de la pertinence du travail en commun ou que l'on s'y engage avec réticence³⁵.

2.4 Les équipes «de hasard»

Une école, entrée en projet suite aux incitations répétées de son inspecteur, ne s'était auparavant jamais vécue comme une école particulièrement innovante, ni fortement inspirée par la rénovation. Bien qu'habituee à une division du travail assez efficace (constitution de commissions diverses pour l'organisation de certains événements), le fonctionnement en équipe n'était pas sa priorité. C'est donc une équipe partiellement renouvelée par les hasards des mouvements de personnels et non par une volonté de recruter des collègues «ad hoc» qui s'est lancée dans l'aventure du projet.

Il en est de même dans d'autres écoles en projet peu marquées par le mouvement des équipes pédagogiques et ayant attendu plus longtemps pour se lancer dans la démarche. Dans ces écoles, nous avons rencontré soit une équipe relativement stable depuis un grand nombre d'années, soit une équipe récemment recomposée au gré des hasards. Dès lors, l'équipe en place, qui n'a pas eu le temps de véritablement se constituer en tant que telle et de construire une culture commune, n'a pas encore de «politique» de recrutement du personnel enseignant. C'est pourquoi elle n'a pas particulièrement cherché à attirer en son sein des collègues en fonction de son projet; les nouveaux venus sont arrivés au gré des mouvements de personnel ou par convenance personnelle (proximité du domicile, ami ou connaissance dans l'école), mais pas en priorité pour participer au projet dont ils sont souvent mal informés bien qu'ils s'in-

³⁵ Cette préoccupation a d'ailleurs été exprimée par des enseignants lors du Forum de l'enseignement primaire du 17 mars 2004.

tègrent assez volontiers. Il est difficile de savoir jusqu'à quel point ce genre de circonstances influence la mise en route du projet. Mais il est probable qu'une telle équipe mette un peu plus de temps à trouver un type et un rythme de fonctionnement satisfaisants, car il lui faut commencer par se construire une culture commune.

2.5 Le rôle des responsables d'école

Plusieurs des projets étudiés au cours de cette recherche doivent la qualité de leur fonctionnement aux *responsables d'école*: ce sont parfois des leaders reconnus depuis longtemps par l'équipe, mais d'autres fois de jeunes enseignants plus récemment arrivés dans l'école et qui ont su gagner la confiance de leurs collègues, notamment par leur engagement professionnel et leur efficacité. Cela peut sembler normal, puisque leur fonction est précisément de suivre et de garantir la mise en œuvre du projet. Cependant cette efficacité est également liée à des caractéristiques personnelles. L'avenir du projet dépend donc aussi de la manière dont la relève est assurée: dans une école, les personnes qui assument depuis longtemps ce genre de responsabilité (ayant été d'abord maîtres principaux ou coordinateurs) souhaitent transmettre le flambeau mais ne trouvent personne dans l'équipe pour relever le défi³⁶. Il est possible que cela ait quelque chose à voir avec la formation jugée souvent insuffisante que reçoivent les responsables d'école. Quand il s'agit de leaders charismatiques «confirmés» par leur expérience (capacité à animer un groupe, etc.), cela ne pose pas de problème, mais il en va tout autrement pour des personnes qui souhaiteraient assumer ce rôle et ne peuvent s'appuyer sur leur expérience passée ou sur des compétences personnelles dans le domaine de l'animation.

2.6 Comment assurer la cohérence de l'équipe et la continuité du projet?

L'histoire des écoles et de la constitution des équipes pose régulièrement la question de la relève et de l'intégration des nouveaux collègues, de même que celle de la continuité du projet en dépit d'importants mouvements de personnel. D'où l'importance, pour chaque équipe, de se donner une «politique» d'accueil, de formation, d'information et d'intégration des nouveaux venus, surtout lorsque la culture commune est forte et s'appuie sur une longue tradition.

Plusieurs personnes nous ont déclaré, notamment lorsqu'elles venaient d'autres cantons, avoir eu de la peine à comprendre et à s'appropriier le «jargon» de la rénovation. Cela renforçait leur sentiment de débarquer sur une autre planète et de ne pas toujours comprendre ce qui s'y passait. Trop souvent encore, l'équipe en place reste dans l'implicite à propos de son projet: si la démarche va désormais de soi pour elle (ce qui est

³⁶ Les membres du groupe d'accompagnement (GA) nous ont expliqué qu'ils rencontraient aussi ce genre de problème: certaines écoles manifestent l'intention d'entrer en projet mais personne dans l'équipe ne souhaite assumer le rôle de responsable d'école.

le propre d'un fonctionnement dans un modèle culturel éprouvé et partagé par les membres d'un groupe), il n'en est pas de même pour les nouveaux venus qui sont un peu dans la position d'un étranger arrivant dans un nouveau pays aux mœurs inconnues³⁷: ils doivent apprendre le langage et les codes d'une culture «autre». Il est possible aussi que le fait de se retrancher derrière l'implicite cache, chez les enseignants en place, une certaine peur de remettre en question, en l'explicitant aux nouveaux collègues, un fonctionnement qui va de soi et qui est considéré comme acquis: c'est une manière de ne pas exposer à d'éventuelles critiques ou remises en cause un modèle culturel qui fonctionne bien pour le «groupe d'accueil». Quoi qu'il en soit, il y a peut-être une réflexion à mener dans les équipes pour intégrer les nouveaux venus, de manière à ce qu'ils puissent s'approprier le projet plus facilement et plus rapidement.

3. Les facteurs d'ordre structurel

La culture d'une école ne s'appuie pas seulement sur des personnes. Elle est également façonnée par une histoire et des normes institutionnelles, de même que par des éléments plus matériels et contextuels. Si petit que soit le canton de Genève, toutes les écoles ne vivent pas dans un environnement homogène: leur situation géographique (ville ou campagne, centre ou périphérie de la ville, quartier résidentiel ou populaire), leur taille, leur architecture et la répartition des classes qu'elle implique, ont un impact certain sur les conditions d'émergence des projets d'école.

3.1 Des structures inscrites dans la pierre

Les écoles construites dans les années 1970 ont inscrit dans la pierre (ou le béton!) la séparation des divisions élémentaire et moyenne: l'architecture d'alors impose deux bâtiments distincts pour les abriter. Cela correspond à un certain contexte institutionnel: affirmation de la spécificité de la division élémentaire dans sa conception et dans la formation de ses enseignants, généralisation de la fréquentation des deux degrés enfantins pourtant non obligatoires mais désormais intégrés à l'école primaire. Il en est résulté l'élaboration d'une culture spécifique à la division élémentaire, plus prompte à collaborer et à tester des pratiques innovantes, en avance pour la suppression des notes, par exemple. Lorsque cette culture des anciennes divisions (voir tableau 12) est inscrite dans la pierre, le changement nécessité par l'entrée en projet ne s'en trouve pas facilité.

Dans plusieurs écoles, les deux cycles sont abrités dans les bâtiments séparés d'une même école, voire dans deux écoles distinctes mais géographiquement proches, les élèves de l'une poursuivant obligatoirement leur scolarité dans l'autre, sauf circons-

³⁷ Voir à ce sujet Schütz (2003).



tances particulières. Or, dans un souci de cohérence et de continuité, le projet d'école devrait concerner la totalité de la scolarité primaire d'un groupe d'élèves. D'où la demande formulée par la Direction de l'enseignement primaire d'englober dans chaque projet les deux cycles, quand bien même ils seraient installés dans des bâtiments, voire des écoles distincts (groupe scolaire).

Tableau 12: Différence de culture entre division élémentaire et division moyenne³⁸

Division élémentaire	Division moyenne
Centration sur la socialisation des enfants, sur l'apprentissage du métier d'élève. Importance plus grande donnée à la dimension sociale et socio-affective du développement de l'enfant.	Centration sur l'acquisition de connaissances, sur les «savoirs». Importance plus grande accordée à la dimension intellectuelle et cognitive du développement.
Regard d'éducateur. Travail au «feeling», à l'intuition.	Regard d'enseignant. Travail méthodique et systématique.
Programme plus global, plus général et centration sur les compétences pratiques de base (lire, écrire, compter).	Programme plus dissocié, différenciation par disciplines et domaines. Centration sur des compétences «spécialisées».
Rythme de travail plus lent, moins d'urgence.	Rythme de travail plus rapide, échéances plus rapprochées.
Évaluation plus centrée sur les progrès de l'enfant (évaluation formative).	Évaluation introduisant la comparaison entre élèves et une référence forte aux objectifs du degré (évaluation certificative).
Contraintes structurelles moins fortes; échéances plus lointaines.	Contraintes structurelles fortes (distinction plus marquée entre les degrés, préparation à l'entrée au Cycle d'orientation).
Valorisation de l'échange et de la communication informelle et, le cas échéant, du travail en équipe.	Valorisation du travail individuel des enseignants.

³⁸ Nous avons repris ce tableau d'une précédente étude sur le fonctionnement des écoles primaires.



3.2 Ces difficultés peuvent-elles être surmontées ?

Trois écoles sur les six visitées constituent des «groupes scolaires» au sens indiqué; chaque cycle occupe des locaux (bâtiment ou école) séparés.

Dans la première, la collaboration au sein du projet est très difficile d'un bâtiment (et donc d'un cycle) à l'autre : les rythmes sont différents et l'information circule mal.

Dans la deuxième, la collaboration entre les équipes de deux cycles élémentaires situés dans des bâtiments séparés par une rue est plutôt bonne, quoique limitée, notamment en raison de difficultés d'organisation. La participation des deux équipes au réseau des écoles en réflexion et en projet de la phase exploratoire a permis de jeter les bases de cette coopération. En revanche, ce sont de part et d'autre les échanges avec le cycle moyen, abrité pourtant dans la même école que l'une des équipes élémentaires, qui laissent pour l'instant à désirer.

Dans la troisième, les relations entre cycles élémentaire et moyen, abrités dans deux bâtiments d'une même école, sont réduites au strict minimum, pour ne pas dire conflictuelles. Cette situation s'explique par l'histoire de l'école, la division moyenne ayant seule participé à la phase exploratoire de la rénovation. Dès lors, les enseignantes du cycle élémentaire se sentent, malgré toute la «diplomatie» de l'équipe des responsables d'école, intégrées de force dans un projet démarré sans elles et craignent d'y perdre leur autonomie. La logique du groupe scolaire a voulu qu'une troisième école (cycle élémentaire) du voisinage ait été appelée à se joindre au projet. Ayant vécu jusqu'alors une vie parfaitement autonome et sans contentieux «historique» avec ses futurs partenaires, cette école s'est glissée assez facilement dans le projet commun, grâce, notamment, à la volonté de sa responsable. C'était pour elle l'opportunité de sortir d'un certain isolement.

Ces divers constats nous conduisent à penser que lorsqu'une ou des écoles sont confrontées à cette situation (devoir mettre en place un projet unique pour des entités architecturalement et/ou géographiquement séparées), cela représente systématiquement des difficultés supplémentaires³⁹. Tout d'abord, leur séparation «physique» entraîne le développement de cultures spécifiques dans chacune des divisions. Ensuite, le fréquent décalage dans le moment de leur entrée en réflexion ou en rénovation renforce cette spécificité dans l'équipe non encore engagée dans le processus, dans la mesure où la rénovation implique un ébranlement fort des cultures traditionnelles. Souvent, les deux équipes nouvellement réunies peinent à se constituer une identité commune et les deux cycles continuent à se vivre comme des entités distinctes, artificiellement liées par un projet commun imposé d'en haut. Du coup, l'équipe à laquelle on demande de se joindre à un projet déjà élaboré (si ce n'est mis en place) par une autre se sent «parachutée» malgré elle dans la démarche, voire

³⁹ Cela nous a été confirmé par les membres du GA qui l'ont également observé dans d'autres écoles.

«colonisée» par l'équipe à l'origine du projet, et n'arrive pas à se l'approprier⁴⁰. De plus, le projet incluant désormais deux équipes jusqu'alors indépendantes, le fonctionnement de la nouvelle équipe ainsi créée demande un certain nombre d'ajustements, sans parler de la brusque augmentation de la taille du groupe qui en complique encore la gestion.

Ce genre de situation pose la question de la taille optimale des unités impliquées dans un projet unique (voir ci-dessous). En outre, le fait d'occuper deux bâtiments séparés (avec deux salles des maîtres) prive les enseignants des contacts informels qui assurent un certain lien dans l'équipe, d'où une plus grande difficulté à collaborer, comme nous l'expliquons plus loin. Cette séparation spatiale impose aussi une plus grande formalisation des rencontres entre enseignants des deux bâtiments qui avaient précisément jusqu'alors l'habitude de fonctionner de manière informelle, compte tenu de la petite taille de l'école. Enfin, cette situation objective rend plus difficile, voire quasi impossible, l'organisation de modules et de décroissements entre classes provenant de bâtiments relativement éloignés. Cela a des répercussions sur la connaissance que les enseignants peuvent avoir ou non des élèves de l'autre bâtiment, et donc sur certaines formes de la mise en œuvre du suivi collégial. En d'autres termes, la séparation spatiale maintient la coupure antérieure entre divisions et ne favorise pas la souplesse que vise précisément le fonctionnement en cycles.

3.3 Un groupe scolaire = un projet, est-ce toujours pertinent ?

Il semble donc qu'il faille introduire de la souplesse dans la norme «un groupe scolaire = un projet unique», en autorisant certaines écoles n'abritant qu'un cycle à élaborer leur propre projet, ce qui semble déjà être le cas dans quelques situations. On ne peut démolir les écoles pour en reconstruire de nouvelles dont l'architecture tienne compte de la problématique évoquée ici. En revanche, on pourrait remettre en question la norme qui veut que dès qu'une école comporte deux unités architecturales distinctes, on loge forcément chacun des cycles dans un bâtiment séparé. Imaginons que dans un groupe scolaire de deux bâtiments, on reconstitue deux «cheminées» allant de la 1E à la 6P. On aurait ainsi deux bâtiments abritant chacun un ensemble d'élèves pour la totalité de leur scolarité (cycles I et II), avec chacun son projet et son équipe d'enseignants. Cela permettrait la constitution d'équipes plus restreintes. On sait en effet que pour rester gérables, les équipes ne doivent pas excéder une certaine taille (douze personnes environ) et que le fait de travailler dans le même bâtiment, avec tous les contacts informels que cela favorise, renforce la coopération.

Il y a cependant un sérieux inconvénient à cette solution, du moins du point de vue des enseignants : selon le nombre de classes concernées par cette redistribution, un enseignant peut se retrouver le seul de son degré dans le bâtiment, ce qui supprime

⁴⁰ Dans un autre cas cependant, l'équipe intégrée à un projet déjà partiellement conçu et réalisé a trouvé cette situation très confortable et très rassurante.

toute possibilité de collaboration horizontale, forme de coopération très prisée par les enseignants mais pas forcément la plus en phase avec la notion de cycles. En revanche, cela privilégierait les collaborations avec les degrés adjacents, ce qui est bien dans l'esprit d'un fonctionnement en cycles. Nous développons plus loin la réflexion relative aux logiques de collaboration horizontale (entre mêmes degrés) et verticales (entre degrés différents).

3.4 Le «formel» et l'«informel»

Ce qui vient d'être dit des avantages et inconvénients d'une possible redistribution des classes à l'intérieur d'un groupe scolaire met en lumière certaines dimensions d'ordre organisationnel. En marge ou en interaction avec une structure formelle coexiste dans toute école une structure informelle⁴¹. Par *structure formelle*, on entend des éléments organisationnels relativement stables tels que l'organisation en cycles, l'attribution des élèves dans les classes en fonction de leur âge, la dotation en personnel, le fonctionnement en équipe (ou non), les réunions régulièrement programmées, les fonctions hiérarchiques, administratives ou d'animation (inspecteur, responsable d'école, etc.), les règles de fonctionnement admises par tous. Autrement dit, ce sont des éléments qui rendent compte de la manière dont une école définit «officiellement» ou «sur le papier» ses objectifs et partage le travail ou les tâches entre les diverses personnes présentes; ils définissent aussi les modes de coordination entre ces personnes et la manière dont s'exerce le leadership.

Par *structure informelle*, on entend les liens spontanés et flexibles qui se créent entre les membres d'une organisation, sur la base d'intérêts personnels (dans tous les sens du terme!), d'affinités et de liens d'amitié. Selon une approche fonctionnaliste des organisations, cette structure informelle aide (ou non) au bon fonctionnement de la structure formelle en favorisant la communication, l'intégration des individus à une équipe et la satisfaction au travail. Cette vision fonctionnaliste des aspects informels de la vie des organisations semble correspondre assez bien à la réalité des écoles, telle que nous avons pu la percevoir dans nos entretiens. Certaines fois cependant, la structure informelle peut révéler des clivages, des tensions entre sous-groupes porteurs de valeurs ou de «sous-cultures» différentes (en fonction de l'âge, de la trajectoire, etc.) qui peuvent également expliquer certains dysfonctionnements, des antagonismes larvés, des non-dits, qui parasitent et font obstacle à la négociation et à la résolution des conflits. C'est une dimension que nous avons perçue à l'œuvre dans certaines écoles mais qu'il nous était impossible d'approfondir en l'absence d'une demande formelle, de la part des équipes concernées, de traiter ce genre de problème.

⁴¹ Voir à ce sujet Chanlat & Séguin (1987), ainsi que Thévenet (2003).

*En résumé, des éléments à prendre en compte*

- Il pourrait s'avérer utile que les écoles se penchent davantage sur leur propre histoire. La constitution d'une mémoire collective leur permettrait d'éviter les effets négatifs des non-dits et les aiderait à surmonter certaines difficultés du présent.
- La prise au sérieux de cette histoire par les autorités scolaires pourrait conduire à des formes de gestion du personnel plus ajustées aux conditions locales, ce qui leur permettrait de répondre plus facilement à la question: qui placer où et pour quelles raisons?
- Dans la perspective d'une démarche de projet cohérente et mobilisatrice, la question du degré d'autonomie des écoles pour le recrutement de leur personnel enseignant reste posée.
- Le statut et la formation des responsables d'école demandent encore à être clarifiés et améliorés, afin de lever les craintes et les incertitudes qui freinent la motivation des enseignants à occuper cette fonction. La création du statut de responsable d'école introduit un changement plus profond qu'il n'y paraît, dans une culture professionnelle qui admet mal la rupture de l'égalité entre pairs, sous quelque forme que ce soit.
- Il y aurait une réflexion à mener sur la manière d'organiser et de répartir les groupes de cycle (élémentaire et moyen) entre plusieurs bâtiments, lorsque l'architecture l'impose. La question qui pourrait alors se poser est celle de la définition d'une «masse critique» optimale (pas trop grande ni trop «éclatée» dans l'espace) pour constituer les unités appelées à fonctionner dans un projet unique.

CHAPITRE 3

Vers un fonctionnement en cycles d'apprentissage

Si les cycles d'apprentissage sont considérés, en théorie, comme l'un des piliers de la rénovation, qu'en est-il sur le terrain? De quelle manière les équipes rencontrées conçoivent-elles leur mise en œuvre dans leur propre école? Après un bref rappel de la notion de cycle d'apprentissage dans le contexte genevois, on s'intéressera d'abord à la manière dont les enseignants abordent la question de l'harmonisation de leurs pratiques respectives. On examinera ensuite en quoi les modifications dans l'organisation du travail des élèves, c'est-à-dire les dispositifs pédagogiques tels que les modules ou décroissements (ci-après M & D), concrétisent (ou non) un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Enfin, nous aborderons la question de l'exercice du suivi collégial dans les écoles.

La définition d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage s'appuie généralement sur quelques grands principes qui soulignent les limites du modèle traditionnel. Les écrits officiels sont cependant assez peu nombreux à donner des indications précises sur ce qu'il faut entendre par fonctionnement en cycles d'apprentissage. Dans le n° 18 du *Journal de l'enseignement primaire*, de septembre 2003, on en trouve la définition suivante:

«Ce dispositif concerne la structure de l'enseignement et son principe général est d'organiser les apprentissages sur une période de temps plus longue que l'année scolaire traditionnelle. Les autorités scolaires genevoises ont adopté le principe de cycles de 4 ans, pour donner au système un maximum de souplesse⁴².

Les contenus et les démarches d'enseignement, comme les niveaux de maîtrise visés chez les élèves sont définis pour la totalité du cycle. Cette structure permet:

- *une plus grande souplesse dans l'organisation du rythme de l'enseignement;*
- *de mieux guider pour les enseignants la progression des élèves et, au besoin, de mettre en place des démarches de pédagogie différenciée;*
- *de mieux coordonner les efforts des enseignants pour que tous les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage prioritaires.»*

⁴² Dans le contre-projet à l'initiative populaire d'ARLE, la Direction du DIP a proposé que la durée des cycles soit ramenée à deux ans pour la division moyenne (voir encadré p.17).



Dans le même document, le suivi collégial est présenté comme la conséquence de la mise en place des cycles d'apprentissage. En effet, alors que dans le système en vigueur jusqu'ici, les élèves étaient suivis par un seul maître pour la durée d'une ou deux années, cela n'est plus le cas dans une organisation en cycles; celle-ci implique la coopération des enseignants et leur responsabilité collective de la progression de l'ensemble des élèves du cycle. Le suivi collégial s'impose donc logiquement.

Toutefois, ce ne sont là que les principes généraux d'un fonctionnement en cycles. Leur interprétation et leur traduction dans la réalité quotidienne sont laissées aux acteurs de terrain. Le projet d'école devrait en assurer l'opérationnalisation. En d'autres termes, la DEP a volontairement laissé ouvertes bien des questions auxquelles les professionnels doivent répondre en situation. Par exemple:

- En ce qui concerne la *collaboration entre enseignants*: quel niveau ou degré de collaboration un fonctionnement en cycles exige-t-il? La coopération doit-elle englober tous les aspects de l'activité d'enseignement, porter sur les contenus, sur les méthodes, sur la planification, la construction, la mise en place des séquences d'apprentissages? Doit-elle, en fonction de la discipline concernée ou du thème traité, être envisagée de préférence entre enseignants de même degré, de degrés proches ou englober la totalité du cycle?
- En ce qui concerne *l'organisation de l'enseignement*: un fonctionnement en cycles implique-t-il, de fait ou par principe, des découloissements ou des modules? Cela préjuge-t-il de la manière dont ceux-ci doivent être organisés: par niveaux de progression, par groupes d'âge, en groupes hétérogènes?

On pourrait multiplier les questions qui se posent sur le plan pratique. La grande marge d'interprétation et d'expérimentation laissée par la DEP aux enseignants impose donc la construction d'un référentiel d'analyse plus précis, lui-même dépendant de la représentation qu'on se fait d'un fonctionnement en cycles. Un tel fonctionnement paraît se décliner sur un continuum entre les deux conceptions suivantes:

- La première va très loin dans le sens d'une refonte en profondeur de l'organisation scolaire. Décrite dans un ouvrage de Perrenoud (2002), elle n'a jamais représenté la ligne officielle de l'institution mais constitue probablement l'horizon de travail de plusieurs écoles en rénovation de la première heure, même si aucune d'elles ne s'est aventurée à ce point dans ces zones inexplorées. Elle propose une organisation de l'enseignement basée pour l'essentiel sur le principe de modules découloisés à géométrie variable. Dans ce contexte, la classe reste bien le lieu d'ancrage et de référence des élèves mais sa principale fonction consiste à maintenir l'identité du groupe-classe. L'essentiel des apprentissages se fait en groupes modulaires, selon des arrangements évolutifs et, dans la mesure où les élèves circulent dans de multiples espaces de travail correspondant à leur progression, le problème des redoublements ne se pose plus qu'en termes d'allongement éventuel de la durée du cycle. Le travail en équipe est généralisé et constitue le centre opérationnel de toute activité.



- La seconde conception consiste plus modestement à adapter le système actuel en améliorant la fluidité d'un degré à l'autre, en harmonisant davantage les pratiques, en assouplissant le cadre rigide de l'organisation en degrés par le recours à des découloissements et des modules ponctuels, sans pour autant que soit remis en cause le principe des regroupements stables des élèves selon leur âge. Dans ce cadre, l'idée de prolongement de la durée du cycle tend à recouvrir ou peine à se distinguer de celle de redoublement au sens classique du terme, même si de multiples précautions sont prises pour éviter qu'il signifie la répétition pure et simple d'un degré (voir plus loin le point 5.2 du chapitre 4).

Ces incertitudes concernant le fonctionnement en cycles laissent toutefois saufs quelques principes qui nous paraissent guider les équipes que nous avons rencontrées sur le terrain et qui nous serviront de base de référence pour l'analyse que nous proposons:

- Le fonctionnement en cycles implique une *harmonisation des pratiques* d'une année de cycle à l'autre et d'un cycle à l'autre. Nous examinerons où en sont les efforts des équipes pour assurer cette harmonisation et quelle forme ils prennent ou à quels changements ils conduisent dans les écoles analysées.
- Le fonctionnement en cycles implique une plus grande souplesse dans le regroupement des élèves, au moins dans certains domaines d'enseignement ou d'apprentissage. Cette souplesse est assurée le plus souvent⁴³ par la pratique de *décolloissements* et du travail en *modules*. Quelles sont les expériences faites en ce domaine par les équipes en projet?
- La pratique du *suiti collégial* (comme le travail en équipe et l'élaboration d'un projet d'école) relève du cadre général de la rénovation dessinée par la Direction de l'enseignement primaire. On examinera les formes et la signification qu'il prend dans les écoles.

1. L'harmonisation des pratiques

L'harmonisation des pratiques au sein d'une équipe n'implique pas forcément le fonctionnement en cycles d'apprentissage, mais l'inverse n'est pas vrai: l'harmonisation des pratiques constitue un élément essentiel du fonctionnement en cycles, non seulement pour la création – incontournable – d'une «culture commune», mais pour assurer la plus grande fluidité possible dans la progression des élèves.

⁴³ Nous décrivons ici la situation actuelle, dans les écoles observées, ce qui ne préjuge en rien d'autres formes d'assouplissement du découpage en degrés qu'on pourrait observer dans d'autres écoles ou auxquelles le travail des équipes conduira à l'avenir.



L'échange d'idées, la confrontation des sensibilités, la découverte d'autres manières de concevoir l'action pédagogique, le constat des différences dans l'usage des termes représentent pour de nombreux enseignants un pas décisif vers un fonctionnement en équipe sur la base d'une organisation en cycles. Les échanges entre collègues permettent une prise de recul, un nouveau regard sur ses propres pratiques, autrement dit une certaine réflexivité. C'est du moins ce qu'ont ressenti de nombreux enseignants qui nous disent combien ils ont appris de ces échanges autour de leurs pratiques effectives. Le fait même de mettre des mots sur des manières de faire, de nommer l'implicite, a permis à nombre d'entre eux de se rendre compte que ce qu'ils considéraient comme allant de soi pouvait être perçu de manière très différente par certains de leurs collègues :

« On s'est aussi rendu compte qu'on pouvait être d'accord sur un mot, mais qu'en fait, on n'y mettait pas la même chose, c'est là tout le problème. »

Dans les écoles étudiées, nous avons identifié deux façons d'envisager l'harmonisation des pratiques, l'une portant sur la gestion de classes de même niveau que l'on désignera par *harmonisation horizontale* et l'autre impliquant la coordination entre classes de niveaux différents que l'on appellera *harmonisation verticale*.

L'importance respective accordée à l'une ou à l'autre de ces formes d'harmonisation et l'interprétation qui en est faite varient d'une école à l'autre, voire d'un cycle à l'autre au sein d'un même établissement. Dans une école, les enseignants de l'un des demi-cycles investissent beaucoup dans l'harmonisation verticale des pratiques alors que leurs collègues de l'autre demi-cycle visent essentiellement une harmonisation horizontale, ce qui risque d'entraîner une certaine confusion. Si l'on approfondit l'analyse, ces démarches différentes révèlent aussi des interprétations divergentes des objectifs visés par la rénovation.

La manière dont les équipes envisagent d'assurer cette harmonisation ne relève d'ailleurs pas seulement de leurs orientations pédagogiques. Elle peut dépendre aussi de facteurs plus objectifs ; par exemple, dans deux écoles visitées, la distribution des classes entre deux bâtiments différents joue un rôle non négligeable dans la manière de concevoir la collaboration entre enseignants.

1.1 L'harmonisation horizontale, coopération de base entre enseignants

Bien avant le début de la rénovation, les enseignants avaient pris l'habitude de travailler avec leurs collègues *de même degré*, ne serait-ce que pour des raisons pratiques. Cependant, un véritable travail d'harmonisation suppose, à nos yeux, de dépasser le seul échange de matériel pédagogique ou d'épreuves, afin de parvenir à une vision commune des priorités, des didactiques, des méthodes utilisées, etc. Ce travail suppose une mise à plat des pratiques respectives de chacun et donc une transparence que n'imposait pas l'organisation traditionnelle de l'enseignement.



Dans la plupart des cas, l'harmonisation horizontale des pratiques, qui peut être vue comme un simple élargissement d'habitudes déjà prises, constitue le premier pas vers une collaboration plus étroite entre enseignants. Dans plusieurs écoles, on affirme avec insistance que ce type d'échanges entre collègues de même degré constitue la base de la coopération ; c'est à travers ce travail concret que se construit pour une bonne part une culture commune. Or cette harmonisation horizontale n'est pas toujours possible, notamment dans les petites écoles qui n'ont qu'une seule classe par degré, ce qui est ressenti comme un réel handicap par de nombreux enseignants se trouvant dans cette situation.

Dans la plupart des écoles, l'harmonisation se fait en grande partie, non pas par des discussions sur les conceptions ou sur les pratiques de chacun, mais grâce à la *préparation commune d'activités* menées ensemble. Ce travail commun consistera soit dans l'élaboration de séquences d'apprentissage que chacun appliquera ensuite dans sa classe soit dans la préparation commune des activités proposées dans les groupes. Il permet aux enseignants de prendre conscience des différences évoquées plus haut et c'est l'urgence de la tâche à réaliser qui les oblige à dépasser leurs divergences.

Les limites de l'harmonisation

L'harmonisation des pratiques entre enseignants de même degré ou de degrés proches se heurte cependant à certaines limites. Si l'enseignant « seul maître à bord » semble avoir vécu dans les écoles en rénovation, il n'en reste pas moins qu'on note de grandes différences entre écoles quant à ce qui fait ou doit faire l'objet d'un accord commun et ce qui doit rester la part « privée » de l'enseignant dans sa classe. Dans les équipes se manifestent des sensibilités très différentes à ce sujet.

Une première différence touche à l'intensité et à la nature de l'influence qu'exerce le travail en équipe sur les pratiques individuelles. Trois types de réponses illustrent cette différence de sensibilité :

- Dans certains cas, on estime très faible cette influence sur les pratiques individuelles, puisque cet échange entre enseignants se faisait déjà auparavant ; du moins est-il très difficile d'en mesurer la portée : *« On n'a pas l'impression de changer, mais ça s'est fait un petit peu tout seul »*. Pour certains enseignants, le changement de leurs pratiques en classe tient davantage à une évolution personnelle qu'au travail de collaboration :

« J'ai une présence différente dans la classe. J'agis différemment avec les élèves mais c'est dans mes actes, ce n'est pas tellement dans ma personne. Forcément qu'on évolue, en dix ans, j'ai sûrement dû changer mais je ne pense pas que ce soit lié à l'école et aux gens avec qui je travaille. »



- Dans d'autres écoles au contraire, les enseignants estiment avoir en grande partie appris leur métier grâce à l'échange et au travail en commun. On y affirme plus nettement le caractère (ré)formateur du travail en équipe. Une enseignante dira ainsi « *s'être construite à travers ces échanges* ».
- On note chez certains enseignants et dans certaines écoles une position médiane : le travail collectif modifie certes les façons de faire, le type d'activités proposées en classe, mais pas la manière d'être profonde des enseignants. Dans ces écoles, on insistera sur l'impossibilité d'imiter un collègue, que ce soit dans la manière de tenir sa classe ou d'exercer son autorité. On affirme ainsi le caractère fondamentalement personnel de l'exercice du métier.

Liberté des enseignants et harmonisation des pratiques : une certaine tension

Sous ces différences, on décèle aussi une certaine tension entre l'harmonisation des pratiques et la liberté individuelle que revendiquent plus ou moins fortement les enseignants :

- Dans certaines équipes, le problème ne se pose pas véritablement, parce que le travail commun n'a pas encore eu suffisamment prise sur les pratiques.
- Dans d'autres, les enseignants tiennent à conserver une part appréciable de liberté d'action, notamment dans la gestion de leur temps. Certains affirment ainsi leur besoin de garder leur liberté pour entreprendre des actions qui leur tiennent à cœur ou qu'ils estiment particulièrement adaptées à leur style pédagogique ou à leur classe. Certains peuvent ressentir, à l'occasion, le groupe comme source de contrainte :

« On se centre beaucoup plus sur nos élèves, notre classe, plutôt que d'essayer de se calquer sur d'autres en perdant une énergie folle et [de se conformer à] des 'trucs' qu'on nous imposerait et qui ne nous conviennent pas. Ici on travaille depuis la classe et on ne travaille pas depuis quelque chose d'extérieur ou bien de subi. »

- Dans d'autres équipes, au contraire, on n'est pas loin de percevoir le travail en groupe comme le moyen de faire un « travail sur soi » considéré comme indispensable à la formation et à l'exercice du métier. On estime que si le travail en commun est parfois contraignant, il permet de réaliser de tels progrès qu'une perte relative de liberté individuelle n'est pas ressentie comme un problème :

« J'ai l'impression d'avoir réappris un autre métier... mais à part ça, ça demande un investissement je dirais énorme, très important en temps ; c'est tout un travail aussi dans la relation, quand on travaille en équipe, c'est tout un travail humain à faire pour pouvoir accepter les remarques, de voir fonctionner les autres, de s'exprimer, de recevoir des critiques, il y a aussi des compliments, j'entends, mais il y a quand



même tout ce travail qui est énorme. Accepter l'autre dans sa différence, il y a beaucoup de choses, personnellement, à travailler sur soi-même. »

Harmoniser des classes dissemblables : un difficile compromis

Enfin, sous ces diverses réponses, on sent également se manifester une autre tension née de la nécessité d'harmoniser, voire de synchroniser les pratiques et de prendre en compte la spécificité des rythmes et des dynamiques des différentes classes.

Dans une école, malgré l'attention particulière portée à la composition des classes en début d'année, on souligne les grandes différences qu'il peut y avoir entre des classes de même degré. Lorsque l'harmonisation se donne pour but d'éviter des différences de rythme, elle se heurte à des réalités diverses :

« Faire tous les devoirs, tous les plans de travail en commun, ce n'est pas possible parce que vous avez des réalités dans une classe qui ne sont pas les mêmes que dans une autre classe. Même si vous avez les mêmes degrés, il y a parfois de telles différences entre les enfants que ce n'est plus applicable de faire tout en commun. »

Certes, souligne-t-on, il est indispensable, dans une grande école, d'introduire la plus grande cohérence possible dans le parcours des élèves mais la réalité permet difficilement la concrétisation de ce principe.

Dans leur grande majorité toutefois, les enseignants apprécient le fait que ce travail d'échange autour des pratiques leur permette de connaître ce que font leurs collègues. Pour beaucoup d'entre eux, cela les rassure lorsqu'ils ont des doutes ou des interrogations sur leurs propres pratiques. Au-delà de sa fonction de construction de cohérence, gage d'une certaine équité pour les élèves, l'harmonisation est parfois aussi le moyen pour les enseignants de se construire une autre représentation de l'enseignant « idéal » :

« J'ai changé au niveau professionnel. Il me semble que, d'être confrontée à des collègues de près et fréquemment, ça m'a un peu éclairée sur les exigences du métier... C'est comme si je voyais en chacun le point positif et que je me disais : ça j'aimerais bien savoir faire comme lui... et j'ai appris de chacun quelque chose qui m'a aidée à construire le portrait robot de l'enseignant idéal qui n'existe pas ; ça m'ouvre un peu d'autres portes. »

La division du travail

Coopérer n'implique pas forcément qu'il faille se mettre autour d'une même table pour discuter des pratiques de chacun ou préparer du matériel pédagogique. Cela



peut même se traduire, au contraire, par un partage plus rationnel des tâches. Dans les faits, on distingue trois formes de division du travail :

- La *répartition des tâches* dans le but de gagner du temps en évitant la répétition par chacun des mêmes tâches. C'est en somme la version étendue de l'échange de matériel pédagogique pratiqué depuis longtemps. Dans plusieurs écoles, on décrit la manière dont chaque enseignant prépare, pour son propre compte, un matériel pédagogique et le présente à ses collègues pour le mettre à disposition de l'équipe. De nombreux enseignants insistent sur le gain de temps et surtout sur l'approfondissement des matières que cela permet, d'autant plus que, comme le souligne l'un d'entre eux, « *on ne peut pas présenter des brouillons à ses collègues* ». Cette mise en commun du travail de chacun peut également stimuler la créativité, par effet boule de neige : « *C'est une ouverture, lorsqu'on voit ce que font les autres ; on peut s'en inspirer* ».
- La *spécialisation des enseignants*, c'est-à-dire la prise en charge par chacun d'un champ disciplinaire qu'il maîtriserait mieux que ses collègues ou qu'il souhaite développer à fond. Ainsi, les enseignants d'une école se sont partagé le travail de l'année pour l'environnement : l'un s'est chargé de la géographie, un deuxième des sciences naturelles et de l'environnement, le troisième de l'histoire. Cependant cette forme de spécialisation, qui reste exceptionnelle, va à l'encontre de l'identité des enseignants primaires qui se sentent avant tout des généralistes ; c'est pourquoi les enseignants de cette équipe s'organisent maintenant différemment, tout en continuant à se répartir le travail :

« On donne le matériel, clés en mains, à nos collègues et on a le plaisir d'enseigner quand même les trois branches parce que ça [nous] manquait, toute une année, de ne faire que les sciences, que l'histoire ou que la géographie avec les élèves. »

- L'attribution d'un *rôle spécifique aux responsables d'école* : dans l'une des écoles, c'est le rôle particulier attendu des responsables d'école qui détermine la division du travail. Les enseignants décrivent l'organisation d'un module en environnement pour lequel les responsables d'école ont proposé des thèmes, préparé le travail et suggéré des modalités concrètes d'organisation. L'équipe a ensuite discuté et modifié le projet, en mettant au point les détails de l'opération. Tous n'ont donc pas participé à la phase d'élaboration des activités. Dans l'équipe, on estime que les responsables d'école sont justement là pour insuffler des idées à leurs collègues et pour leur faire des propositions concrètes, ce qui augmente l'efficacité :

« Pour nous c'était super important d'avoir des personnes qui avaient déjà réfléchi au projet, on n'a pas débarqué les sept, ce matin, en se demandant ce qu'on allait faire, il y avait un plan, un travail qui était prévu. C'est très précieux, dans une équipe, d'avoir des gens déchargés, pour pouvoir déjà réfléchir à des projets. »



Le fonctionnement en classes parallèles

Dans l'une des grandes écoles étudiées, l'harmonisation des pratiques semble déboucher sur la définition d'un parcours synchronisé que toutes les classes parallèles d'un demi-cycle devront suivre en même temps, de semaine en semaine ou de quinzaine en quinzaine, tout au long de l'année.

On voit bien l'intérêt d'un tel fonctionnement : on décide ensemble des objectifs à réaliser dans le court terme, on prépare en commun les leçons et le matériel nécessaires, on échange de manière très concrète sur des séquences planifiées dans le temps. Mais le risque n'est-il pas, dans certains cas, de reconstruire des programmes et des parcours précis, sinon rigides, valables pour tous ?

Il s'agit d'une démarche parfaitement compréhensible sous l'angle de l'harmonisation des pratiques, correspondant à l'un des axes de la rénovation (coopération entre enseignants) mais qui peut se révéler problématique par rapport à un autre axe de la rénovation, celui de la différenciation des parcours de formation. En effet, dans la mesure où une classe doit « suivre le mouvement » insufflé par la planification commune, il s'avère plus difficile de mettre en place des possibilités concrètes de différenciation interne à la classe. Est-ce un hasard si c'est précisément dans l'une des écoles où l'on privilégie le plus l'harmonisation horizontale que l'on trouve des enseignants affirmant qu'avec la surcharge des programmes, il est de toute manière impossible de faire de la différenciation en classe ?

Des objectifs différents

On voit donc apparaître plusieurs interprétations ou dimensions relatives aux buts poursuivis par l'harmonisation des pratiques. Certains enseignants visent à reconstituer des cursus clairement identifiables, d'autres mettent l'accent sur les moyens d'évaluer les élèves de manière plus cohérente (en rapport aussi avec l'abandon des notes), d'autres encore cherchent à affiner les objectifs dans le but d'identifier les difficultés des élèves, en vue d'un travail de différenciation. Bien entendu, ces orientations ne sont pas exclusives et toutes les combinaisons entre elles sont possibles à l'intérieur d'une même équipe.

1.2 L'harmonisation verticale : un apprentissage du fonctionnement en cycles

Dans les écoles étudiées, on trouve une autre forme d'harmonisation des pratiques que nous avons nommée « harmonisation verticale » et qui rappelle d'ailleurs l'objectif « fluidité » dont on parlait déjà il y a une quinzaine d'années. Le but consistait alors à faciliter le passage d'un degré à l'autre, afin que les élèves ne soient pas confrontés à des ruptures déstabilisantes lorsqu'ils changent de classe. Les enseignants doivent donc s'assurer que les collègues qui s'occupaient précédemment de



leurs élèves ou qui les prendront en charge l'année suivante partagent réellement, au-delà du respect des plans d'études, une même conception des séquences pédagogiques nécessaires à l'atteinte d'objectifs de haut niveau, ainsi qu'une même conception des processus didactiques à travers lesquels les apprentissages vont se faire (la construction du nombre, par exemple).

Il s'agit d'un pas important vers le dépassement des rigidités d'un fonctionnement en degrés annuels. Cependant, il y a probablement de multiples manières d'aller dans ce sens. Entre nos six écoles, on perçoit déjà des différences assez importantes quant au souci des enseignants de s'affranchir d'un découpage annuel des parcours de formation. Les entretiens montrent aussi combien cet objectif est difficile à atteindre. Sans compter que la nécessité d'un tel travail n'est pas toujours ressentie de la même façon par tous les enseignants d'une équipe, certains sous-estimant les divergences existant entre eux à ce sujet.

L'harmonisation de l'évaluation

Prenons l'exemple d'une école dont les enseignants ont entrepris un important travail d'harmonisation des pratiques d'évaluation au sein de chaque cycle. Le but consistait à rédiger un document de référence qui puisse servir de guide à l'évaluation. Les objectifs d'apprentissage de fin de cycles ont ainsi été analysés et «découpsés» en objectifs repérables à la fois par les élèves et par leurs parents. Au moment de nos entretiens, cet instrument n'avait pas encore véritablement été mis en œuvre avec les élèves mais les enseignants espéraient pouvoir l'utiliser prochainement pour rendre sensibles les élèves à leur propre progression et les motiver davantage. Du côté des enseignants, cet instrument a largement servi à harmoniser des pratiques d'évaluation qui leur sont apparues, au cours de leur travail commun, comme très différentes d'un enseignant à l'autre :

« On avait des attentes et des évaluations entre 3P et 6P qui étaient très différentes, et là on s'est dit : passer d'une année à l'autre avec des pratiques d'évaluation différentes, ça peut être assez déstabilisant pour certains enfants ; c'était notre souci, d'accorder nos violons et d'avoir les mêmes pratiques, pour que l'enfant se retrouve dans des pratiques communes à toute l'école. »

On s'aperçoit donc que l'harmonisation des pratiques d'évaluation, seule en cause ici, implique, de fait, l'explicitation d'une multitude d'habitudes, de pratiques, de savoir-faire concernant le travail quotidien, et donc aussi la mise à plat, en tout cas partielle, de la part «intime» de l'activité d'enseignement.

Dans les écoles en projet, les problèmes posés par l'évaluation sont d'ailleurs souvent le point d'entrée d'un travail d'harmonisation des pratiques. C'est le cas pour trois des six écoles visitées. Il semble que le passage à d'autres formes d'évaluation ait été ressenti comme très préoccupant dans plusieurs équipes, même si ces nouvelles pra-



tiques doivent améliorer la situation. Le passage à un système d'évaluation sans notes, l'apparition dans le même temps des nouveaux objectifs d'apprentissage de fin de cycle qui eux aussi bouleversent la manière d'évaluer les élèves et, probablement, le climat de polémique entourant ces questions au sein et autour de l'école genevoise, tout cela a concouru à faire de l'évaluation un objet complexe et préoccupant pour de nombreux enseignants et, par suite, à en faire un axe de réflexion prioritaire (voir chapitre suivant).

On peut se demander jusqu'à quel point, pour réduire l'inquiétude suscitée par l'apparition de ces innovations, l'effort particulier d'harmonisation portant sur l'évaluation ne cache pas aussi, dans certains cas, le besoin des enseignants de reconstituer des parcours finement maillés, des étapes clairement identifiées, en bref, de reconstruire des programmes quitte à biaiser légèrement le sens que l'institution cherche à donner aux cycles d'apprentissage et à laisser quelque peu de côté la réflexion sur la différenciation des parcours.

La situation spécifique du cycle I

Si l'on met de côté les problèmes d'évaluation permettant le passage au cycle suivant, le besoin d'harmoniser de manière formelle les pratiques au sein du cycle I est moins pressant que dans le cycle II. Cela est peut-être dû au fait que traditionnellement, les enseignantes⁴⁴ de la division élémentaire fonctionnent de manière plus souple, notamment dans la manière d'envisager le passage entre degrés, dans la mesure où elles doivent prendre en charge des élèves accusant de très grosses différences de développement à l'entrée de l'école. Les élèves y sont davantage considérés dans leur «globalité» (incluant leur développement social et psychologique), au-delà des compétences strictement scolaires, ce qui fait dire à bien des enseignantes de ces degrés que la rénovation n'a pas fondamentalement changé grand chose, en tout cas à ce niveau.

Cette situation influence fortement le style de coopération entre enseignantes du cycle I, qui ont bien entendu hérité de la culture forgée dans la division élémentaire d'origine. La collaboration, à ce niveau, prend, dans l'ensemble, une forme spontanée, tout se discute d'une manière informelle. Dans ces conditions, il est assez difficile de savoir comment les enseignantes envisagent l'harmonisation des pratiques, car il s'est créé entre elles une forte connivence sur le long terme et elles s'entendent de manière implicite sans éprouver le besoin de clarifier et de préciser leurs conceptions. On peut cependant se demander si cette certitude d'être sur la même longueur d'onde résisterait à une explicitation détaillée des représentations et des pratiques de chacune, par exemple en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Ce fonctionnement spontané s'observe particulièrement dans le cas des petites écoles dont les

⁴⁴ Dans les écoles visitées (et c'est d'ailleurs le cas dans presque toutes les écoles), les enseignants du cycle I sont exclusivement des femmes, d'où l'utilisation du genre féminin dans ces paragraphes.



quelques enseignantes ne voient pas la nécessité d'échanges plus formalisés. Dans ces écoles, le fonctionnement en cycles d'apprentissage est facilement considéré comme un équivalent du travail en équipe, donc comme une réalité depuis longtemps établie, du moins en ce qui concerne la collaboration entre enseignantes. Cette impression est renforcée par le fait que, dans ces tranches d'âge, les disciplines et leurs découpages jouent un rôle moins déterminant et que la notion de degré y a toujours été appréhendée de manière plus souple, comme nous l'avons vu.

Sans doute est-ce la raison pour laquelle, dans l'une des écoles visitées, les enseignantes du cycle I expriment leur résistance à devoir, à l'instigation de leurs collègues du cycle II, «disséquer» trop finement les objectifs visés dans leur enseignement. Ayant une vision plus globale des apprentissages, elles ont de la peine à s'inscrire dans cet effort de rationalisation aboutissant à un découpage très morcelé des objectifs.

La transition entre les deux cycles

La transition entre les deux cycles⁴⁵ fait généralement l'objet d'une attention soutenue dans les équipes rencontrées, notamment à propos de l'apprentissage de la lecture. Dans plusieurs écoles, les enseignantes de 2P rencontrent leurs collègues de 3P lors de réunions spécifiquement consacrées aux problèmes de transition entre cycles. Cela ne va pas toujours sans problème en raison des importantes différences de culture entre les deux cycles (cf. chapitre 2). Néanmoins, il semble que la plupart du temps, on est conscient de ce problème et que l'on cherche à le dépasser. Plusieurs réflexions laissent voir l'importance et la nécessité de ce travail d'harmonisation qui, dans certaines écoles, est assez récent :

« C'est intéressant de savoir ce qui se passe en 3P, parce qu'on lâche nos élèves en fin de 2P, mais on ne se rend pas très bien compte de ce qu'un prof de 3P attend vraiment. On a beau avoir des discussions de couloir, on en a toujours eu, mais ce n'est quand même pas pareil que d'avoir fait la liste de ces attentes et exigences, parce que l'on se dit [alors] : oh là là, il faudra qu'ils sachent faire ça l'année prochaine, là il faudrait peut-être que j'en fasse un peu plus, là, bon j'ai moins besoin de m'inquiéter, il y a encore du temps ! etc. ».

On se rend compte de la difficulté qu'il y a, pour les enseignants de certaines équipes, à savoir ce que leurs collègues de l'autre cycle attendent, notamment en matière d'acquisition de la lecture :

« J'ai l'impression que quand on demande à nos collègues de 3P ce qu'ils attendent, par exemple au niveau lecture, ils ont l'air d'avoir très peu d'exigences. En fait, ils

⁴⁵ Dans le nouveau dispositif présenté comme contre-projet à l'initiative d'ARLE, les problèmes liés à la fluidité pédagogique entre des cycles de deux ans risquent d'être fortement accentués, notamment pour les enseignants de 3P-4P qui devront harmoniser leur travail avec deux équipes différentes (division élémentaire et 5P-6P).



disent : pourvu qu'ils lisent. Mais qu'est-ce que cela veut dire, lire, parce que peut-être que, pour nous, c'est un texte relativement simple, alors que pour eux, ils s'attendent à un texte relativement complexe. »

La situation spécifique du cycle II

En ce qui concerne le cycle II, le travail d'harmonisation verticale se fait essentiellement à l'intérieur des demi-cycles 3P-4P et 5P-6P. Les efforts entrepris dans chacun des deux demi-cycles font parfois l'objet de présentations croisées dans les TTC. D'une manière générale, le travail entrepris pour dépasser la logique des degrés est bien réel dans les équipes, en tout cas sur une période de deux ans. Mais il faudrait s'assurer que la transition, en termes d'harmonisation des conceptions didactiques par exemple, soit l'objet de la même attention entre les demi-cycles qu'entre les degrés d'un même demi-cycle. Ceci d'autant plus que les enseignants gardent souvent leurs élèves deux ans de suite et que c'est donc davantage d'un demi-cycle à l'autre que la transition risque de poser le plus de problèmes.

Une reconstruction des programmes ?

Si l'harmonisation des pratiques peut effectivement être comprise comme un gain de souplesse dans le parcours des élèves en leur permettant de « coulisser » plus facilement d'un degré à l'autre, il se trouve paradoxalement que dans certains cas, un accord précis au sein de l'équipe sur le « programme » à effectuer d'ici la fin de l'année reproduise en quelque sorte les rigidités du fonctionnement par degrés.

L'harmonisation des pratiques peut aller jusqu'à la mise au point d'une conception commune du déroulement des séquences pédagogiques visant à la construction de notions complexes au plan cognitif. A ce propos, plusieurs équipes dénoncent le « flou artistique » des nouveaux objectifs d'apprentissage, qui ne leur apportent pas la clarification escomptée. Cependant, derrière ces critiques, certains enseignants expriment leur profonde inquiétude à renoncer au cadre relativement sécurisant des programmes annuels. A travers leurs efforts d'harmonisation, on pourrait entrevoir parfois des tentatives larvées de reconstruire des « programmes annuels » à un niveau local. Cela n'est pas clairement affirmé dans les écoles visitées, mais on sent toutefois au détour de certaines explications que cette tendance est présente, si ce n'est au sein d'équipes, du moins chez quelques enseignants en particulier.

Un « cahier des charges » parfois discuté

Traditionnellement, la question de l'harmonisation des pratiques était « résolue » par le biais des programmes qui réglementaient ce que chaque enseignant devait faire et à quel moment de l'année il devait le faire. Les enseignants étaient donc des exécu-



tants de procédures établies ailleurs, qu'il s'agisse des programmes, des méthodes ou de l'évaluation⁴⁶. La rénovation leur donne indéniablement davantage de responsabilités sur l'ensemble de ces domaines. A travers les discussions sur l'harmonisation des pratiques, nous avons réalisé que dans deux écoles au moins, quelques enseignants émettaient des doutes sur les nouvelles tâches qui leur étaient attribuées. Si certains sont très satisfaits d'avoir gagné en liberté, une minorité se demande si on ne leur demande pas, en fin de compte, de faire le travail des Services spécialisés ou même de la Direction :

« On nous a beaucoup laissé de liberté : vous pouvez choisir, vous pouvez vous organiser comme vous voulez, le portfolio, vous faites comme vous voulez. Alors d'abord, on se dit : super, on fait comme on veut ! Mais cela suppose un tel travail et ce n'est pas notre travail, à mon avis, nous ne sommes pas formées à la recherche, on n'est pas payées pour ça, il faut dire les choses clairement [...] On a dû faire x réunions, d'abord pour se mettre d'accord si c'était un dossier d'évaluation ou un portfolio, parce que déjà là, ça dépend de l'interprétation des circulaires. Et ça, c'est le genre de choses qui auraient dû être imposées par l'institution. Bien sûr c'est enrichissant, mais c'est tout du temps en moins qu'on passe dans notre classe. »

Ce débat semble marginal pour le moment mais il pourrait bien prendre de l'ampleur dans les écoles qui ne se sont pas encore engagées dans la rénovation et qui expriment une certaine méfiance par rapport à ces changements.

2. Modules et décloisonnements

2.1 Les M & D, quelle importance dans les écoles ?

Avant d'examiner la manière dont les M & D⁴⁷ sont perçus (ou non) comme liés à la gestion des cycles d'apprentissage, il est sans doute utile de donner quelques précisions sur l'importance de ces pratiques dans les six écoles étudiées. On constate d'emblée de grandes différences entre elles, les M & D pouvant être envisagés comme un simple dispositif parmi d'autres ou, au contraire, constituer le pivot de l'organisation d'une école. Il est cependant difficile d'évaluer leur importance du point de vue quantitatif, les possibilités de les organiser (répartition dans l'année, classes et matières concernées, etc.) étant quasi infinies.

Dans plusieurs écoles, on recourt moins systématiquement aux M & D que durant la phase d'exploration, suite aux problèmes d'organisation rencontrés (voir plus loin). On en réduit l'extension (nombre de degrés concernés) et la fréquence. On introduit alors des modèles mixtes, en préparant en commun les leçons dispensées ensuite dans chaque classe, tout en regroupant les élèves qui en ont besoin pour former des

⁴⁶ Voir ce qui a été dit de l'organisation taylorienne du travail de l'enseignant au chapitre 1, point 2, p. 112.

⁴⁷ Rappelons que, dans l'ensemble du document, « M & D » signifie « modules et décloisonnements ».



groupes à niveaux. Cependant, cette tendance ne fait que se dessiner. Les M & D restent la plupart du temps un mode de fonctionnement très prisé et constituent le dispositif central de la différenciation dans certaines écoles.

Comme nous le verrons, les M & D sont mangeurs de temps. Pour les enseignants s'impose donc la nécessité de trouver un équilibre entre le temps consacré au travail en équipe et celui nécessité par la préparation de leur travail en classe, pour lequel certains craignent de n'être plus suffisamment disponibles. C'est particulièrement le cas pour les plus jeunes qui doivent acquérir la maîtrise de leur classe⁴⁸, tout en participant au travail en équipe exigé par la réalisation du projet⁴⁹. D'autres enseignants ne semblent pas ressentir cette tension entre contrainte du travail en équipe et investissement concernant le travail en classe, dans la mesure où les séances de travail en commun leur permettent de réduire le temps de préparation personnelle des séquences d'apprentissage. Cet avis semble plus fréquemment émis par des enseignants ayant déjà une certaine expérience.

2.2 Les M & D, condition d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage ?

Si l'harmonisation des pratiques, tout comme la différenciation, peuvent être considérées comme constitutives d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, il n'en est pas tout à fait de même en ce qui concerne les M & D. On peut très bien envisager un fonctionnement en cycles d'apprentissage sans M & D, ces derniers n'étant qu'un moyen parmi d'autres pour atteindre le but fixé. La gestion du cycle d'apprentissage pourrait alors reposer, d'une part sur un travail d'harmonisation des pratiques, d'autre part sur un suivi collégial informé par des rapports oraux ou écrits. Quant à la différenciation, elle peut être envisagée à l'intérieur des classes malgré les problèmes que cela semble poser.

Cependant, une écoute attentive des enseignants laisse entrevoir les difficultés auxquelles se heurterait une école qui renoncerait à ce genre de dispositifs : tout d'abord l'impossibilité d'évaluer concrètement les élèves d'autres classes en situation de travail, ce qui rendrait beaucoup plus abstraite l'implication de chaque enseignant dans le suivi collégial des élèves. Ensuite une plus grande difficulté à échanger et à harmoniser les pratiques, dans la mesure où sans un travail concret à réaliser ensemble, l'équipe aurait plus de mal à entrevoir les réalités cachées derrière les mots, sans parler du manque de stimulation engendré par des échanges purement verbaux sans enjeux pratiques.

⁴⁸ Les suppléants, qui font leur formation pédagogique en cours d'emploi, se sentent particulièrement démunis face à la tenue de la classe (en tout cas au début), n'ayant que peu d'expérience en la matière, hormis quelques remplacements pour certains d'entre eux.

⁴⁹ Aucune équipe n'a inclus explicitement l'encadrement des jeunes enseignants dans les objectifs de son projet. Dans certaines écoles cependant, on note un effort remarquable dans ce sens. C'est un exemple montrant que certaines dimensions du travail en équipe observables sur le terrain n'apparaissent pas dans le projet d'école.

Sans en être un élément constitutif, les M & D représentent donc, aux yeux de beaucoup d'enseignants, une manière privilégiée de concrétiser un fonctionnement en cycles d'apprentissage sur le terrain. Toutefois, il est rare que les enseignants mettent explicitement en relation la pratique des M & D avec la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Il nous a fallu lire un peu «entre les lignes» pour repérer ce qui, dans leur manière d'envisager les M & D, peut être considéré comme la concrétisation d'un fonctionnement en cycles.

2.3 Pourquoi décroisonne-t-on dans les écoles ?

Comme nous l'avons déjà indiqué, les M & D représentent souvent pour le corps enseignant genevois une sorte de symbole de la rénovation, bien qu'il s'agisse d'une pratique antérieure à celle-ci. La lecture des projets d'école nous avait déjà montré que les M & D avaient en quelque sorte acquis un *statut d'évidence* qui rendait leur justification inutile.

Dans la plupart des cas, les enseignants restent assez discrets sur le sens pédagogique qu'ils donnent à ces pratiques et préfèrent souvent décrire la complexité de leur organisation et les difficultés que cela entraîne, soulignant en particulier le manque de moyens pour mettre valablement en place ces dispositifs. Ce qui ne les empêche pas de se montrer généralement très positifs lorsqu'il s'agit d'en évaluer les effets.

De rares enseignants relèvent la diversité des raisons qui les poussent à organiser des M & D et la multiplicité des critères intervenant dans la construction de ces dispositifs en fonction des objectifs visés :

« Tout dépend de l'objectif poursuivi par le décroissement. S'il s'agit de connaître les enfants, de les faire travailler avec quelqu'un d'autre, de proposer une structure de travail différente, si c'est de travailler par notion propre à un degré ou à un autre, ou encore par besoin. Chaque décroissement a un objectif particulier. On ne fait pas un décroissement pour faire un décroissement, on a un but. On a fait un décroissement en début d'année en fonction des besoins des enfants, par groupes de besoins, de niveaux ; on a un décroissement d'environnement qui est par thématiques : on mélange les élèves, ce qui nous permet aussi de savoir de quel enfant on parle et nous permet à nous aussi d'être experts dans le domaine dans lequel on travaille et d'offrir un enseignement de meilleure qualité. »

Les arguments que les enseignants avancent en faveur des M & D sont de quatre ordres :

- différencier les apprentissages grâce au travail en plus petits groupes, ce qui permet une plus grande disponibilité des enseignants (et par suite un meilleur encadrement et une observation plus fine des élèves) ;
- améliorer la cohérence et de la qualité des activités proposées aux élèves ;

- développer les compétences sociales des élèves (socialisation) ;
- assurer le suivi collégial.

Différencier les apprentissages

A propos des questions délicates relatives à la différenciation, trois points nous ont frappés lors des entretiens⁵⁰ :

- La différenciation est essentiellement mise en œuvre dans le cadre des M & D, même si elle peut très bien se pratiquer en classe. Est-ce dû au fait qu'en réalité, elle est peu développée dans ce cadre, vu la difficulté, pour un seul enseignant, de gérer la complexité d'un travail en groupes différenciés ? Ou, au contraire, la différenciation dans le groupe-classe est-elle perçue comme allant tellement de soi qu'elle n'amène pas de grands commentaires ? Il semble qu'il faille pencher pour la première interprétation.
- Aux yeux des enseignants, la question de la différenciation est presque toujours liée à celle des effectifs : on ne peut différencier qu'avec de petits effectifs (à condition de pouvoir compter sur la présence de GNT) ; c'est l'une des principales raisons invoquées pour organiser des M & D. C'est également pourquoi la différenciation interne à la classe semble si difficile : le groupe-classe apparaît trop grand et par suite, la différenciation trop difficile à organiser.
- Le discours des enseignants nous a paru très imprécis concernant la manière de composer les groupes d'élèves dans les M & D. Dans la plupart des écoles, on évoque les groupes à niveaux, les groupes thématiques, etc., mais on reste très vague sur les raisons qui président à ces choix, sur les critères qui fondent la constitution des groupes d'élèves, de même que sur l'évaluation qui peut en être faite (voir le chapitre 4 plus loin).

La problématique des regroupements d'élèves

Est-il possible d'envisager une différenciation qui ne passerait pas par une organisation des élèves en petits effectifs ? En d'autres termes, n'est-ce pas parce que ces regroupements se font sur la base de critères trop imprécis que la présence soutenue des enseignants auprès des élèves semble indispensable ? La réponse à ces questions nécessiterait des recherches plus ciblées. Quoiqu'il en soit, le mode de regroupement des élèves est une question délicate sur laquelle aucune certitude ne semble acquise dans les équipes. On estime certaines fois que dans les groupes, les élèves lents peu-

⁵⁰ Rappelons que l'une des écoles ne pratique pas les M & D et qu'elle est donc moins concernée que les autres par ce chapitre.



vent être pénalisés par le rythme trop soutenu propre aux élèves plus rapides, ce qui les empêche de participer et les pousse à adopter une attitude de passivité.

Dans une école, on tente de pallier les difficultés des élèves en organisant des groupes à effectifs différents en fonction de la plus ou moins grande facilité des élèves, mais cela n'est que très occasionnel :

« Oui, il y a 2 ans, on avait fait des groupes de besoin pour permettre de travailler avec moins d'enfants. Avec une collègue, on avait fait un groupe faible, un groupe moyen, en fait une fois tous les 15 jours, on avait 27 ou 28 élèves dans une classe avec des enfants qui avaient moins de difficultés. »

La question de la répartition des élèves en groupes tourne toujours, en fin de compte, autour des notions d'hétérogénéité et d'homogénéité. Aux deux extrêmes, on a d'une part les groupes multi-âges, très hétérogènes, et d'autre part les groupes à niveau, très homogènes, et l'on peut passer assez rapidement des uns aux autres. Dans des écoles qui avaient axé leur projet sur le multi-âges, on observe aujourd'hui la recombinaison de groupes mono-âge (souvent assimilés dans ce contexte à des groupes de même niveau) dans le cadre des M & D. Doit-on conclure à l'inefficacité des classes multi-âges ? On ne peut pas répondre de manière tranchée à cette question mais le multi-âges semble poser des problèmes difficiles à maîtriser. Dans la pratique, et indépendamment de l'organisation des classes, on assiste parfois à un mouvement de balancier permettant de bénéficier des avantages de l'une et de l'autre formule :

« On va maintenir l'idée du multi-âges quand c'est ça qui est intéressant, soit au contraire des groupes très homogènes quand c'est cette dynamique-là, en fonction de la séquence d'apprentissage, qui est prometteuse. Donc on a [repéré] les apprentissages pour lesquels il était intéressant de travailler en groupes multi-âges et ceux pour lesquels ça n'apportait rien, sinon de la complication. »

Le chemin étroit de la différenciation

Pourquoi les enseignants restent-ils si imprécis lorsqu'ils évoquent les regroupements d'élèves ? Il est probable que cela soit lié à la complexité réelle soulevée par l'organisation de la différenciation sur le terrain⁵¹, comme le suggère le discours fragmentaire des enseignants que nous avons essayé de reconstruire de manière synthétique dans les paragraphes suivants.

⁵¹ Cette réflexion peut également, à nos yeux, concerner la différenciation au sein de la classe. Une différence notable doit cependant être relevée. Dans la classe, les effectifs d'élèves rendent très problématique la composition de groupes constitués sur des critères précis. Pour prendre un exemple, organiser des groupes à niveaux dans une classe équivaut dans la plupart des cas à mettre toujours les mêmes élèves ensemble. Les difficultés décrites sont donc encore plus sensibles dans la classe. D'un autre côté, d'autres difficultés sont peut-être moins aiguës comme, par exemple, le temps nécessaire à l'organisation qui empiète sur le temps d'apprentissage.



On sait que l'un des principaux problèmes soulevé par la différenciation et sa concrétisation en groupes de niveaux est le suivant : ne risque-t-on pas d'accentuer les différences de niveaux entre élèves forts et faibles si on les fait travailler de manière séparée ? C'est là tout l'enjeu de la différenciation : permettre aux élèves de travailler dans une zone de difficulté qui leur permette de progresser, sans pour autant accroître les inégalités de niveau. En faisant travailler trop longtemps ensemble des élèves « faibles », les stimule-t-on suffisamment ? Inversement, les faire travailler avec des élèves trop en avance sur eux ne risque-t-il pas de les décourager ? L'idéal consiste donc à faire travailler ensemble des élèves dont l'écart de niveau ne soit pas excessif, de manière à ce que les plus faibles puissent profiter de la stimulation offerte par les autres élèves du groupe.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les élèves les plus avancés doivent aussi tirer bénéfice d'un tel dispositif. Même si le seul fait d'aider leurs camarades favorise la consolidation de leurs propres acquis, l'idéal pour eux consisterait à se trouver, par moments, dans un groupe dans lequel ils puissent à leur tour bénéficier de la stimulation offerte par le travail avec des élèves plus avancés.

La prise en compte de tous ces éléments demande donc une longue expérience de la part des enseignants. Les difficultés auxquelles ils se heurtent lorsqu'ils veulent différencier leur enseignement exige des compétences très pointues, d'une part pour cerner la nature des difficultés rencontrées par les élèves, d'autre part pour apprécier leur aptitude à travailler efficacement ensemble. C'est probablement pour cela qu'à l'heure actuelle, les enseignants semblent plutôt fonctionner par essais et erreurs, en regroupant les élèves d'une certaine manière et en corrigeant le tir si nécessaire.

Les difficultés posées par les pratiques de différenciation nous amènent à poser les questions suivantes :

- Les connaissances actuelles, en matière de didactique, permettent-elles d'établir des diagnostics suffisamment précis pour regrouper les élèves de la manière la plus efficace et choisir la démarche la plus appropriée ? Et si oui : la formation actuelle des enseignants est-elle suffisante en la matière ?
- La complexité des problèmes organisationnels concrets permet-elle la mise en œuvre de ces connaissances ? Et si non : peut-on estimer qu'une expérience fondée sur une pratique de quelques années suffise pour que les enseignants soient en mesure de constituer des groupes d'élèves performants ?

Améliorer la cohérence et la qualité des pratiques

Les M & D sont l'occasion pour les enseignants de construire des séquences d'enseignement et, surtout, de les mettre en pratique ensemble. Le caractère concret de ces échanges permet d'aller beaucoup plus loin dans l'élaboration d'un langage com-



mun et dans la compréhension réciproque. Les enseignants peuvent ainsi modifier leur propres pratiques en s'inspirant de ce qui leur est apparu comme profitable pour les élèves. C'est en ce sens que bon nombre d'entre eux soulignent l'apport décisif des décloisonnements dans l'amélioration et l'approfondissement de leur propre enseignement.

De nombreux enseignants insistent également sur les gains en créativité que ce travail collectif entraîne. Dans plusieurs écoles, on signale ainsi que la stimulation des collègues a souvent permis de s'affranchir des craintes suscitées par l'expérimentation de nouvelles formules.

Développer des compétences sociales

Une autre raison qui pousse les enseignants à organiser des décloisonnements est le développement chez leurs élèves de ce que l'on appelle des compétences sociales, c'est-à-dire d'un ensemble assez large d'aptitudes à vivre ensemble (respect d'autrui, écoute, tolérance, solidarité), à coopérer et à communiquer (oser exprimer son avis, demander de l'aide), à accepter la différence sous toutes ses formes, aussi bien chez les autres élèves (différences de culture, de sexe ou de niveau) que chez les adultes (variabilité des exigences, de la manière d'enseigner, etc.).

Développer l'esprit coopératif

Prenons l'exemple de l'école qui insiste le plus sur son engagement en faveur des apprentissages sociaux. Les M & D n'y sont d'ailleurs que l'une des pièces d'un dispositif plus large ayant pour but de faire vivre les élèves dans une communauté éducative. Les jeunes élèves s'habituent très vite, même si cela n'est pas toujours facile, à se situer dans l'ensemble de l'école, à voir les plus grands aider les plus petits et à considérer tous les adultes présents comme des personnes de référence :

« On commence souvent par faire un tour avec les petits dans l'école. On présente les autres enfants, les autres classes. On fait un parrainage ; chaque classe de petits est parrainée par une classe de grands et le reste tout au long de l'année. On est allé ensemble au musée, ce sont les grands qui ont préparé le travail pour les petits. Enfin, il y a cette aide toujours possible dans les décloisonnements. »

Selon ces enseignants, l'apprentissage de la vie collective doit faire l'objet d'une attention particulière car certains élèves (surtout parmi les plus jeunes) se montrent un peu perdus devant la complexité de l'organisation prévue (changement d'enseignants, de lieux de travail, etc.). Ils manifestent leur besoin de la présence sécurisante de leur maître attitré. Il est donc nécessaire pour ce dernier de garder certains élèves dans le groupe qu'il anime lui-même.



Chez les élèves plus âgés, l'acceptation de l'autre ne va pas toujours de soi, comme le relève une équipe à propos de la constitution des groupes : les élèves plus âgés peuvent se sentir vexés de devoir travailler avec des plus jeunes ; les rapports de travail entre filles et garçons et, qui plus est, d'âges différents, ne sont pas toujours simples.

Ailleurs, on note que les élèves doivent apprendre à s'adapter au changement de dynamique en passant d'un groupe à l'autre ou d'un enseignant à l'autre. Cela pose le problème de la sécurité qu'offre une certaine stabilité pour les élèves les plus fragiles sur le plan de l'image de soi. Mais on affirme aussi que les élèves sont souvent stimulés par des exigences différentes des celles auxquelles ils sont habitués dans leur classe, ce qui développe leur capacité d'adaptation.

Une autre attitude vis-à-vis des adultes

Dans le climat actuel, où les actes d'incivilité se multiplient et où, par conséquent, l'école voit s'accroître la part « éducative »⁵² de ses tâches qui s'ajoute à sa fonction principale (transmission des connaissances), cet apprentissage social contribue, selon nos interlocuteurs, à créer un climat d'école moins conflictuel, aussi bien entre les élèves eux-mêmes qui se connaissent mieux qu'à l'égard du corps enseignant : le fait de travailler avec plusieurs adultes amène les élèves à considérer tous les enseignants, et non pas seulement leur titulaire de classe, comme personnes de référence, ce qui modifie leur rapport à l'ensemble des adultes de l'école.

Une grande majorité d'enseignants estiment ainsi que, grâce aux M & D, leurs élèves progressent effectivement dans tous ces domaines, même s'ils ont peu de moyens de le vérifier objectivement.

Décloisonner pour assurer le suivi collégial

Contrairement à ce qui se passe dans une école traditionnelle, le fonctionnement en cycles d'apprentissage exige des enseignants une connaissance de l'ensemble des élèves du cycle et de leur parcours. De l'avis général, il est préférable que cette connaissance s'appuie sur une expérience de travail concrète avec les élèves, afin de mieux repérer la nature de leurs difficultés et d'adopter les solutions les plus pertinentes pour les aider. La seule présentation par des collègues de tel ou tel cas d'élève

⁵² Rappelons que l'école a toujours eu une fonction éducative. Ce n'est pas en cela que l'école d'aujourd'hui nous paraît se distinguer de celle d'hier. Ce qui a changé, c'est que les normes éducatives familiales sont aujourd'hui multiples (surtout dans une société multiculturelle) et ne coïncident plus forcément avec les attentes de l'école qui ne peut donc plus compter sur le soutien « automatique » des familles. Ce qui a changé aussi, c'est la nature de l'autorité qui vise davantage l'intériorisation des normes que la seule prescription de comportements. La tâche est donc plus complexe et mobilise davantage d'énergie.



au cours d'une réunion ne suffit pas si l'on veut prendre au sérieux ce qu'implique le suivi collégial⁵³.

En ce sens, les M & D constituent pour la plupart des enseignants interrogés l'occasion (parfois unique) de comprendre concrètement les difficultés rencontrées par les élèves d'autres classes. Certains enseignants font valoir aussi que c'est autant de temps gagné en début d'année puisque ainsi ils reçoivent dans leur classe des élèves qu'ils connaissent déjà. Mais surtout, ils soulignent que la pluralité des regards sur un même élève, rendue possible par les M & D, donne vraiment tout son sens à la notion de responsabilité collective de la progression des élèves (voir section suivante).

Il se trouve cependant des écoles dans lesquelles la transmission des informations indispensables au suivi des élèves se fait exclusivement oralement, sans qu'aucune expérience personnelle de travail avec ces élèves n'intervienne; il s'agit souvent d'écoles comportant plus d'un bâtiment et où il est plus difficile d'organiser des M & D:

« Cette séance-là est très importante, elle est vraiment pour faire le passage [entre collègues]. On présente, en gros, la classe, le travail qui a été fait et puis par rapport à chaque enfant, on donne des détails. J'ai pu prendre des notes, mais je n'arrivais pas forcément à visualiser l'enfant. »

2.4 Les difficultés d'organisation liées aux M & D

Dans plusieurs écoles, les enseignants relèvent que les M & D posent un redoutable problème d'organisation (préparation et horaires à ajuster par exemple). Même en bloquant des plages communes pour toute l'école, il y a toujours les leçons des maîtres spécialisés (qui n'ont pas des horaires flexibles) à caser, sans compter les impondérables. Ces dispositifs entrent parfois aussi en concurrence avec d'autres activités. Il arrive qu'on doive renoncer à contre-cœur à un spectacle ou à une sortie parce qu'un module a été planifié à ce moment-là. Selon certains, les M & D ne sont tout simplement pas gérables dans le cadre de l'ensemble d'un cycle et a fortiori de toute une école. Aussi travaille-t-on davantage, actuellement, par groupes de deux ou trois classes et de manière plus ponctuelle. Certains soulignent malgré tout l'intérêt qu'il y a à travailler en modules et tous ensemble sur des thèmes communs, dans le domaine de l'environnement par exemple. Mais c'est plutôt l'exception.

La gestion du temps paraît aussi plus contraignante en situation de décloisonnements et surtout de modules que dans le cadre de la classe. Ces dispositifs sont en effet, la plupart du temps, limités dans le temps. Alors que dans la classe, on peut se permettre

⁵³ Pour une discussion plus approfondie du concept et des pratiques de suivi collégial, voir Première partie, chapitre 4.



de déborder sur d'autres tranches horaires, il n'en va pas de même dans le cas des décloisonnements; les enseignants doivent donc veiller à ce que les élèves terminent à temps leur travail pour éviter d'interrompre leur activité à des moments inopportuns, ce qui les priverait en partie du bénéfice attendu.

Lorsque, dans le cadre des M & D, les enseignants se trouvent en face d'élèves qu'ils ne connaissent pas ou mal, ils doivent parfois gérer des problèmes de discipline qui ralentissent leur action pédagogique. La recomposition des groupes est fréquente et certains enseignants trouvent cela difficile à gérer.

Tous ces inconvénients, relevés par les enseignants eux-mêmes, peuvent paraître acceptables si, d'une part, le temps d'exposition aux apprentissages n'en est pas trop affecté et si, d'autre part, des bénéfices suivent sur le plan de l'efficacité pédagogique. Mais beaucoup disent que cela dépend de la dotation en personnel enseignant. Toutes les difficultés évoquées peuvent être compensées par la possibilité de créer des groupes à plus faibles effectifs, permettant une plus grande disponibilité pour les élèves⁵⁴. Il n'est pas rare qu'on déplore le nombre insuffisant de GNT pour maximiser les effets positifs des groupes de décloisonnement. Pour certaines équipes, la présence des GNT est même jugée indispensable pour organiser des M & D dans des conditions acceptables. Ces dispositifs ont donc modifié le rôle des GNT dans les écoles; ces derniers doivent répartir leur effort entre l'appui individuel aux élèves en difficulté et leur participation aux M & D⁵⁵.

3. Le suivi collégial

Le fonctionnement en cycles d'apprentissage implique une attention particulière à la progression des élèves. Celle-ci ne peut être assumée que collectivement par l'ensemble des enseignants de chaque cycle, dans un souci d'équité et de cohérence. Le *suivi collégial* est le terme « officiel » définissant cette responsabilité partagée. Si les enseignants des écoles en projet sont désormais de plus en plus convaincus de la nécessité de dépasser un fonctionnement individuel (chacun dans sa classe) et de travailler en équipe, la manière d'envisager et de mettre en place le suivi collégial ne va pas de soi et peut prendre des formes fort différentes selon les équipes.

⁵⁴ Une étude récente de Piketty (2004) confirme l'impression subjective des enseignants à ce sujet. Cette étude démontre l'impact positif sur la réussite scolaire des enfants de *milieu populaire* d'effectifs de classe restreints. Mais sur ce point, les résultats des recherches ne sont pas concordants (voir aussi Meuret, 2001, et Note d'évaluation 05.03).

⁵⁵ On trouve des sensibilités assez différentes à ce propos. Dans une école, on tient avant tout à ce que les GNT participent à l'effort de différenciation que permettent les M & D, alors que dans une autre, la GNT souffre de devoir jongler avec des horaires très fragmentés et regrette de ne plus avoir suffisamment de temps à consacrer à ses tâches de soutien à des élèves en difficulté, individuellement ou en petits groupes.



3.1 Rappel : deux conceptions du suivi collégial

Dans la première partie, nous avons mentionné la «co-existence» de deux conceptions assez différentes du suivi collégial dans les projets d'école, tout en précisant qu'elles n'étaient pas mutuellement exclusives, les équipes se référant plus ou moins à l'une et/ou à l'autre dans leur projet. Le tableau suivant résume ces deux conceptions :

Tableau 13 : Les deux conceptions du suivi collégial

Conception restreinte	Conception large
Le suivi des élèves en difficulté est privilégié	La régulation des apprentissages pour tous les élèves est privilégiée
L'accent est mis sur la remédiation	L'accent est mis sur la différenciation (en classe comme ailleurs)
L'accent est mis sur une aide spécifique et individualisée	L'accent est mis sur le travail quotidien et sur la progression des groupes constitués plutôt que des seuls élèves pris individuellement
Cadre de travail : le conseil des maîtres	Le suivi collégial est conçu comme le cadre organisateur du travail en équipe

La conception restreinte met au centre des préoccupations des enseignants l'examen des solutions à adopter pour les élèves en difficulté (remédiation). Ceux-ci sont évalués individuellement et le suivi collégial est avant tout conçu pour leur venir en aide.

La conception large institue le suivi collégial comme instance coordinatrice de tous les efforts visant à l'atteinte des objectifs de fin de cycle par l'ensemble des élèves. L'accent est mis sur la différenciation des activités offertes aux élèves, de manière à les faire progresser au mieux de leurs possibilités. Le suivi des élèves, même s'il passe par une évaluation de la progression de chacun d'entre eux, est davantage conçu dans la perspective d'améliorer les performances de l'ensemble des élèves, en les regroupant, si nécessaire, selon des critères variés. C'est dans cette perspective que les modules et découloisements peuvent être considérés comme des outils du suivi collégial.



L'une des difficultés à analyser les conceptions du suivi collégial véritablement à l'œuvre dans les écoles provient du fait que, souvent, les enseignants évoquent la conception restreinte dans leur projet et même dans les entretiens lorsqu'il est explicitement question du suivi collégial, tout en se référant, à d'autres moments de l'entretien, à des pratiques que l'on peut très bien interpréter comme relevant de la conception large.

Cette ambiguïté est quasi constante dans les entretiens avec toutefois, en dernier ressort, une centration sur les élèves en difficulté lorsqu'il s'agit du conseil des maîtres :

« C'est vrai aussi que dans les conseils des maîtres, on a un temps limité, alors on se centre sur des cas extrêmes, soit qu'il s'agisse d'enfants en grande difficulté ou en grande difficulté. On a alors forcément une idée assez précise de ce que l'on a vu avec eux. Par contre, l'élève un peu plus discret nous aura moins marqués mais ce n'est pas de lui que l'on va parler dans le conseil des maîtres, on n'a pas le temps. »

3.2 Le formel et l'informel

A la lecture des entretiens, on est frappé par l'importance accordée par certains enseignants au fait d'avoir pu, grâce à la rénovation en général et au suivi collégial en particulier, partager avec leurs collègues les préoccupations liées aux situations difficiles. Cela semble indiquer qu'auparavant on n'en parlait pas beaucoup :

« C'était chacun dans sa classe avec ses petits problèmes d'élèves. Il ne fallait surtout pas arriver à la récréation et parler de tel élève, et dire qu'on ne savait plus comment faire, qu'on n'y arrivait plus, que c'était difficile à gérer parce que ça n'intéressait personne. »

Dans bien des écoles, il s'agit probablement d'une avancée décisive vers le travail d'équipe et la responsabilité collective impliquée par le fonctionnement en cycles. Pour de nombreux enseignants, évoquer le suivi collégial revient d'ailleurs à évoquer cet échange :

« Le suivi collégial, c'est le partage du souci qu'on peut avoir par rapport à nos élèves [...]. Ce ne sont jamais des élèves inconnus quand on en parle. Pour moi c'est déjà ça, le suivi. Et concrètement c'est le conseil des maîtres. »

Dans plusieurs équipes, on trouve très insuffisant un suivi collégial qui ne se concrétiserait qu'à travers les trois séances obligatoires de conseil des maîtres. Celles-ci ne font en effet qu'entériner des décisions déjà prises dans d'autres réunions ou dans le feu de l'action. En pratique, le suivi collégial traduit aussi un état d'esprit qui imprègne les relations entre enseignants pendant toute l'année.



3.3 De la culture orale à la culture écrite

Le suivi collégial institue également la nécessité, pour l'ensemble des enseignants de l'équipe, de suivre les élèves au fil des années⁵⁶. Dans une école traditionnelle, hormis les carnets de notes assortis de quelques commentaires, l'élève pouvait passer d'une classe à l'autre sans autre information à l'intention de son futur titulaire de classe. Cela n'empêchait pas un échange entre enseignants mais il n'était pas véritablement institué. Un suivi plus systématique transforme la culture orale de l'école en culture écrite, ce qui ne va pas sans poser problème. Dans les petits degrés, on peut même parler de réticence fondamentale (et sans doute bien fondée à nos yeux) à transcrire en mots définitifs les éléments d'une évaluation implicite (ou partagée oralement) des comportements et/ou des performances des tout petits :

« C'est difficile de mettre les mots pour les tout-petits. On le fait quand même parce qu'il faut avoir un rapport qui passe de 2P en 3P pour les enfants avec lesquels on a vraiment des gros problèmes pour qu'il en reste quand même quelque chose... Mais moi, je ne suis pas trop pour mettre des mots sur un enfant... en tout cas en 1^{re} primaire, c'est un peu tôt. En 2^e primaire, je pense qu'on peut le faire. »

Le plus important paraît donc être le dialogue entre enseignants requis par le suivi collégial, et cela même représente une profonde transformation pour les enseignants des deux cycles. Pourtant, le passage à la culture écrite est reconnu comme une nécessité dans plusieurs écoles. On apprécie la mémoire collective qu'elle permet de construire et le gain de temps que cela entraîne dans l'appréciation des difficultés des enfants. Plus fréquemment encore, on relève les avantages de pouvoir, entre enseignants mais aussi face à des parents de mauvaise foi, rappeler ce qui avait été dit les années précédentes. On y gagne beaucoup en efficacité. Mais, dans ce cas, l'écrit n'apparaît pas comme une façon de figer le jugement porté sur l'élève ; il assure une plus grande rigueur et une plus grande continuité dans le travail des enseignants.

3.4 Une organisation à plusieurs niveaux

Le suivi collégial s'inscrit donc, selon les cas, dans une organisation à plusieurs niveaux qui mélange de manière assez complexe les relations informelles et des réunions plus formelles.

Lorsqu'elles existent, les séances réunissant les enseignants d'un cycle entier, voire de toute l'école, sont perçues comme peu efficaces. Dans plusieurs écoles, on en vient ainsi à préférer des réunions de groupes plus restreints entre enseignants de degrés proches. En ce qui concerne l'articulation des cycles I et II, il arrive fréquem-

⁵⁶ Avec la nouvelle organisation soumise en votation populaire (cycles de deux ans pour la division moyenne), le suivi collégial sur plusieurs années restera indispensable pour assurer la cohérence du parcours des élèves, tout particulièrement pour ceux en difficulté.



ment que seuls les enseignants concernés se rencontrent. Le conseil des maîtres, qui porte essentiellement sur les élèves en difficulté, est ainsi doublé par des séances de travail consacrées plus spécifiquement à l'examen de la progression des élèves d'un degré à l'autre et aux stratégies adoptées par les maîtres.

Pour certains enseignants, les séances de conseil des maîtres sont perçues comme l'occasion d'informer et d'impliquer la hiérarchie. On vise alors à rendre compte à l'inspecteur des solutions envisagées, voire déjà en application, ou de lui faire entériner des décisions relevant formellement de sa compétence. Dans d'autres cas, les enseignants expriment leur besoin d'être appuyés par la hiérarchie :

« Quand on veut faire le conseil avec l'inspecteur toutes ensemble, c'est parce qu'on aimerait qu'il entende des choses [...], on a besoin de poser le problème devant notre supérieur hiérarchique et d'entendre à ce moment-là une décision. »

En définitive, la manière d'organiser le suivi collégial et d'attribuer des fonctions aux diverses instances qui l'assurent apparaît donc relativement différente d'une école à l'autre.

3.5 La responsabilité des enseignants : un passage difficile vers la collégialité

Le suivi collégial institue la responsabilité collective des enseignants sur l'ensemble des élèves d'un cycle. Comment cela est-il ressenti dans les écoles ? On distinguera deux dimensions de cette responsabilité. La première concerne celle que se reconnaît chaque enseignant du fait même qu'il travaille avec des élèves d'autres classes à l'occasion des modules et décroissements. Plusieurs enseignants soulignent que ces pratiques permettent la pluralité des regards sur les élèves, les sensibilisent aux difficultés de certains d'entre eux et constituent de ce fait le ferment d'une responsabilité collective concernant la progression de l'ensemble des élèves⁵⁷. Les écoles dont le discours sur la responsabilité collective est le plus affirmé semblent favoriser ce genre de pratiques :

« Par rapport au groupe d'élèves dont j'étais responsable, j'étais rassurée, j'ai vite senti que je n'étais pas la seule à porter ces élèves, même si c'est ma classe. Je trouve très important d'avoir plusieurs regards sur un même enfant. Du fait qu'on fonctionne en équipe avec le conseil des maîtres et qu'on décroisse, on se sent concerné par ce que peuvent dire les collègues sur d'autres élèves, parce qu'on est aussi amené à devoir s'occuper d'eux à certains moments en décroissement, comme si c'était notre classe. »

⁵⁷ L'importance, pour un suivi collégial efficace, de créer des situations (décroissements, etc.) qui permettent de connaître un maximum d'élèves du cycle ou du demi-cycle en situation de travail est développée dans le chapitre 4 sur l'évaluation.



La seconde dimension concerne la responsabilité collective des enseignants face aux résultats des élèves en fin de cycle, sanctionnés par les épreuves cantonales. Dans certaines écoles, on ne croit pas vraiment au caractère collectif de cette responsabilité. Une enseignante de 2P estime qu'en fin de compte, la responsabilité reste très individuelle, même si à un autre niveau elle sait qu'elle ne peut être tenue pour seule responsable d'un parcours commencé bien avant que tel élève n'arrive dans sa classe :

« On sait que ce sont des enfants qui avaient déjà des difficultés en arrivant et on se sent peut-être un petit peu déculpabilisée en se disant qu'il est arrivé avec son bagage, que c'est pour ça qu'il a eu de la peine, mais on se sent quand même responsable et l'échec, c'est l'enseignante de 2P qui le vit au quotidien... »

Dans une autre école, on a l'impression que la responsabilité collégiale est contredite par la pratique consistant à inscrire les résultats aux épreuves cantonales par classe, en nommant les titulaires :

« Vous avez la classe de Mme X qui a un taux de réussite de tant [...]. Si on voulait vraiment aller jusqu'au bout [de la logique collégiale], il faudrait donner les résultats des élèves de 2P de l'école Y. Là, il me semble qu'il y aurait déjà une idée de collégialité, on serait tous dans le même bateau [...], mais là, franchement, il y a un double discours. »

L'exercice du suivi collégial ne résout cependant pas tout : dans certaines écoles, les enseignants laissent transparaître leur impuissance à trouver des solutions efficaces pour les élèves en grande difficulté. Les réponses apportées au sein de l'école ne suffisent pas toujours. Lorsque l'ensemble des mesures communément adoptées dans une école (GNT, groupes de besoins, etc.) ont déjà été tentées sans grand succès, lorsque les parents ont été sollicités, lorsqu'il y a éventuellement déjà eu un redoublement et que, malgré tout, subsistent les difficultés, les enseignants se sentent démunis, quelles que soient leurs tentatives de résoudre collectivement le problème. Lorsqu'ils suggèrent le recours à une aide extérieure (logopédiste ou SMP, par exemple), il n'est pas toujours facile de convaincre les parents de l'utilité de telles démarches :

« Ce sont des enfants qui sont signalés depuis la 1^{re} infantine ou la 1^{re} primaire. Les parents mettent les pieds au mur, il n'y a rien à faire [...]. Pour une des filles, maintenant en 6P, il y a une résistance des parents qui a gâché toute la scolarité de l'enfant. »

Lorsque cette étape est franchie, il faut encore qu'il y ait des places disponibles dans les institutions ou centres de consultations adéquats, ce qui ne semble pas être toujours le cas. C'est pourquoi une équipe aurait souhaité avoir une logopédiste attachée à temps partiel à l'école, mais cette solution n'a pas été retenue par les instances supérieures, ce qui fait dire aux enseignants qu'il y a une certaine contradiction entre



la responsabilité qui leur est confiée par la rénovation et les moyens octroyés pour la vivre sur le terrain.

En résumé, des éléments à prendre en compte

- Dans les faits, le fonctionnement des écoles en cycles d'apprentissage dans la prise en charge des *élèves* et dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne se traduit actuellement que par quelques innovations concrètes dont l'importance varie beaucoup d'une école à l'autre. De manière générale, il se traduit davantage au niveau du travail de collaboration entre *enseignants* qu'à celui du suivi et de la différenciation du travail des élèves.
- L'essentiel des efforts des équipes porte actuellement sur l'harmonisation des pratiques et sur la construction d'une culture pédagogique commune. On relèvera à ce propos la tension entre une harmonisation verticale (entre degrés différents) et une harmonisation horizontale (entre les classes de même degré). Dans les faits, on observe plus fréquemment une collaboration entre enseignants de demi-cycles qu'entre enseignants de cycles entiers (du moins dans le cycle II).
- Bien qu'une évaluation rigoureuse de l'efficacité des M & D apparaisse comme très difficile, la plupart des équipes les considèrent comme essentiels pour concrétiser la collaboration entre enseignants, favoriser le travail en groupes à effectifs réduits et faciliter le suivi collégial (regard multiple sur les élèves).
- Il y a de grandes différences entre les écoles quant à l'importance accordée aux M & D. Si, dans certains cas, ils ne figurent tout simplement pas au programme, dans d'autres, ils constituent un élément central de l'organisation de l'école. Dans les écoles où les M & D étaient jusqu'ici organisés sur une large échelle, on assiste toutefois à une réduction de leur extension ou de leur fréquence, en raison essentiellement des problèmes d'organisation que leur mise sur pied entraîne.
- La majorité des écoles étudiées sont plus proches d'une définition faisant des cycles d'apprentissage un moyen d'assouplir le fonctionnement par degrés annuels que d'une interprétation remettant fondamentalement en cause les principes mêmes d'une organisation de la scolarité par groupes d'âge.



CHAPITRE 4

Les multiples visages de l'évaluation dans le processus de rénovation

De façon plus ou moins directe, l'évaluation est une composante essentielle de la rénovation de l'école primaire genevoise. La disparition des degrés annuels au profit de cycles d'apprentissage pluriannuels implique non seulement une plus grande attention portée à la progression des élèves, et donc à l'évaluation continue des apprentissages, mais elle entraîne d'autres changements en prise directe sur l'évaluation :

- la responsabilité collective des enseignants (suivi collégial) concernant les apprentissages des élèves d'un cycle exige une nécessaire harmonisation des pratiques, notamment d'évaluation, afin d'assurer la cohérence du parcours des élèves ;
- le travail en cycles implique le développement de pratiques d'évaluation formative⁵⁸ (et donc une formation des enseignants à leur mise en œuvre) destinées à mesurer la progression des élèves, aussi bien pour eux-mêmes que pour leurs parents et leurs enseignants successifs ;
- les équipes doivent non seulement s'appropriier cette nouvelle culture de l'évaluation, mais être en mesure de la traduire à l'usage des élèves et de leurs familles ;
- les divers dispositifs pédagogiques (décloisonnements, modules, etc.) mis en place pour faciliter les apprentissages et la progression de tous les élèves doivent également faire l'objet d'une évaluation ;
- il en est de même des projets d'école qui traduisent les exigences du fonctionnement en cycles en termes d'objectifs prioritaires et de stratégies pédagogiques.

Nous tentons donc dans ce chapitre de comprendre comment les équipes en projet s'organisent collectivement pour répondre à ces divers impératifs et quels sont, à leurs yeux, les apports de ces nouvelles pratiques, ainsi que les difficultés rencontrées.

⁵⁸ L'évolution des pratiques d'évaluation pose forcément la question du maintien ou de la suppression des notes. Des réflexions à ce sujet émaillent le présent chapitre mais sans toutefois donner lieu à un développement en soi (le débat est déjà suffisamment présent sur d'autres scènes). Ce n'est pas l'objet de notre recherche qui vise essentiellement à comprendre les tenants et les aboutissants de l'évolution des pratiques (y compris d'évaluation) imposée par l'instauration des cycles d'apprentissage et le fonctionnement en projet.



1. Une préoccupation omniprésente

Vu la nature des changements prévus par la rénovation, il n'est pas étonnant que les questions relatives à l'évaluation soient très présentes dans les projets d'école analysés et dans les commentaires et explications qu'en proposent les enseignants. Et ceci notamment en relation avec les objectifs visant :

- l'harmonisation des pratiques d'évaluation, rendue nécessaire par le passage au système d'évaluation instauré par la rénovation (distinction plus nettement affirmée et institutionnalisée entre évaluation formative et évaluation sommative et/ou certificative);
- l'appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage qui nécessite une évaluation essentiellement organisée en termes de progression des élèves jusqu'au terme du cycle, d'où l'importance pour les enseignants de bien comprendre la nature et les différentes composantes de ces objectifs ainsi que les formes d'évaluation qui leur sont associées.

Dans les projets écrits de nos six écoles, l'évaluation fait explicitement partie des objectifs prioritaires formulés de diverses manières: recherche d'une cohérence pédagogique dans les pratiques d'évaluation, développement de l'évaluation formative (notamment du portfolio) parallèlement à l'introduction du nouveau carnet, etc. Trois équipes ont mis l'accent sur l'appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage, dont deux en effectuant plus spécifiquement un travail de «traduction» de ces objectifs en une forme accessible aux élèves et à leurs parents. Cinq équipes sur six ont axé leur formation commune sur l'évaluation pour l'année à venir.

Au cours des entretiens avec ces équipes, nous avons cherché à comprendre comment cette préoccupation autour de l'évaluation s'inscrivait dans les pratiques et quels étaient les succès et les difficultés rencontrés à ce niveau. Les pages qui suivent rendent compte de manière synthétique des différents thèmes relatifs à l'évaluation abordés dans les entretiens.

2. Une nouvelle logique qui implique de nouvelles pratiques

L'organisation en cycles, on l'a vu, implique une nouvelle manière d'envisager les apprentissages des élèves, de les construire dans la durée et, partant, de les évaluer. Ces nouveaux impératifs, à la fois organisationnels et pédagogiques, ont été pris en compte par la DEP qui les a traduits dans de nouveaux outils à l'usage des enseignants: objectifs d'apprentissage de fin de cycle, introduction de nouveaux carnets, accent mis sur l'évaluation formative, avec notamment l'introduction et/ou la généralisation des portfolios et des dossiers d'élèves. Simultanément, un dispositif d'évaluation externe à la fin du cycle élémentaire a été mis en place. Il soumet les élèves



de toutes les écoles du canton à des épreuves communes, à la fin de la 2^e primaire, ce qui était déjà le cas à la fin de la 6^e primaire (voir plus loin).

2.1 Un changement souhaité ou subi, mais de toute façon nécessaire

Les équipes ayant participé à la phase exploratoire et réfléchi depuis plusieurs années à un fonctionnement en cycles d'apprentissage en étaient venues rapidement à souhaiter de nouvelles formes d'évaluation plus formatives :

«L'idée, c'était que pour avoir une continuité entre les cycles et voir sur plusieurs années, le thème de l'évaluation était vraiment central et il y avait un consensus général [pour en faire un objectif prioritaire du projet]. L'évaluation, c'était justement notre gros sujet d'insatisfaction d'école en réflexion, parce qu'on avait mis tout un système sur pied et les notes et ça, ça n'allait plus [ensemble]; c'est évident qu'on voulait que ça change et on a pris la formation en conséquence. C'est parti d'un malaise par rapport aux notes, en même temps que l'introduction du portfolio.»

Pour les écoles entrées en projet avec la phase d'extension, on note des différences d'opinions et d'expériences importantes entre les enseignants de l'ancienne division élémentaire (cycle I) et ceux de la division moyenne (cycle II). Les premiers sont habitués depuis longtemps à une évaluation sans notes; les nouvelles pratiques n'entraînent pas de grandes difficultés. En revanche, pour certains enseignants du cycle moyen, habitués à travailler avec des notes, les nouvelles exigences en matière d'évaluation représentent une difficulté plus importante. Pour eux, comme on nous l'a dit de manière très explicite dans une école, «c'était un gros stress, la panique», bref, c'était «désécurisant». Mais du coup, cela a été une stimulation pour entrer en projet, afin de se donner collectivement les moyens d'introduire les nouveaux carnets et de développer l'évaluation formative dans toute l'école :

«Le choix de la formation continue en évaluation n'a pas été difficile, il allait de soi parce que la division moyenne avait toujours mis des notes et que c'était entièrement nouveau pour eux. Et nous, la division élémentaire, on voulait axer sur le portfolio, donc on était aussi intéressé, ça unissait un peu les deux divisions. Le portfolio, on ne connaissait pas du tout, c'était nouveau, il fallait une harmonisation, on a dû discuter, ça n'a pas été sans mal. Mais c'est quand même le premier grand travail qu'on a fait en commun, qui nous a permis de commencer quelque chose en commun, c'est important, ça!»

«On a choisi cet objectif prioritaire pour nos besoins à nous, l'équipe d'enseignants. On a pris la balle au bond, on s'est dit: on a de nouveaux objectifs, on va supprimer la note, comment on va faire et comment on va être logique entre nous, aussi? Il y a des nouveautés, eh bien! recadrons peut-être tout ça pour faire une ligne cohérente de la 1E à la 6P. Et enfin, c'était le sujet le plus fédérateur entre la division moyenne et élémentaire, ça nous lie.»



On voit ainsi l'importance accordée par les équipes à la formation aux nouvelles pratiques d'évaluation, ainsi qu'à la nécessité d'une certaine harmonisation en la matière. Dans plusieurs écoles, on nous a expliqué qu'il était plus facile de se lancer dans le travail en commun et de réfléchir collectivement aux pratiques pédagogiques à propos d'un outil nouveau pour tous : « *Le portfolio nous permettait d'harmoniser quelque chose, sans toucher aux fondements des pratiques antérieures de l'école.* »

La nécessité d'une cohérence et d'une harmonisation des pratiques se fait donc sentir de manière assez pressante, particulièrement à propos de l'évaluation. La construction collective du portfolio qui doit suivre l'élève tout au long de sa scolarité primaire va dans le sens de cette quête de cohérence. Par ailleurs, plusieurs enseignants expriment leur besoin de prendre conseil auprès de leurs collègues en cas de doute à propos de l'évaluation de certains élèves; ce type d'échanges est vécu comme très sécurisant, notamment en début de carrière.

2.2 D'importants besoins de formation

Presque toutes les écoles expriment un besoin accru de formation en évaluation. Pour la plupart des enseignants interrogés, la construction d'un portfolio est « *un travail qui a besoin d'accompagnement* ». Or il y a des difficultés à ce niveau, l'offre de formation ne pouvant pas, semble-t-il, répondre à l'ampleur de la demande. Certaines écoles ont été amenées, faute d'une réponse positive, à reporter cette formation à l'année suivante, parfois trop tard pour aider à la mise en œuvre du projet, ce qui a provoqué beaucoup de frustration et d'insécurité. Par ailleurs, la formation en évaluation est appréciée de manière très inégale selon les équipes. Certaines d'entre elles ont reçu une formation correspondant à leurs attentes : dans la mesure où celles-ci avaient été formulées – et c'est peut-être là une chose à souligner – de manière très explicite aux formateurs, ces derniers ont pu cibler leur offre de formation en fonction d'une demande précise. Les équipes moins satisfaites ont eu, elles, l'impression qu'on les a laissées tâtonner en leur demandant de réinventer leurs propres solutions; elles ont ainsi, disent-elles, perdu beaucoup de temps; elles auraient préféré des réponses très concrètes à leurs préoccupations, plus en phase avec leur vécu en classe, concernant le « comment évaluer ». Une équipe déclare même avoir été « *démotivée* » et « *angoissée* » par la manière dont s'était déroulée la formation.

3. Évaluation et appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage

La nécessité pour les équipes de s'approprier les nouveaux objectifs d'apprentissage revient dans un certain nombre des écoles sur lesquelles a porté la recherche. Dans deux d'entre elles, cet objectif a pris une forme tout à fait spécifique : les équipes ont fait tout un travail de « traduction » de ces objectifs, non seulement dans le but de se les approprier mais également de les rendre accessibles aux élèves et à leurs parents :



« Il s'agit d'un outil que nous avons créé sur la base des objectifs d'apprentissage qui sont quand même assez difficiles d'accès pour un enfant ou un parent d'élève. Il s'agissait pour nous de faire une sorte de traduction des objectifs travaillés en cours d'année et que cette traduction vienne habiter la classe dans son quotidien à travers les activités travaillées. Nous voulions que les objectifs d'apprentissage soient nommés, soient explicites pour les élèves, qu'ils veuillent dire quelque chose. Cet outil, c'est un dispositif d'évaluation à la disposition des enfants et de la classe. »

Selon cette équipe, convaincue depuis longtemps de la relative inefficacité du système des notes, cet effort d'explicitation des objectifs permet une meilleure visualisation des étapes à parcourir, donc de la progression des élèves, attendue et réalisée. Ces derniers prennent ainsi mieux conscience de ce que l'on attend d'eux. Cela leur donne des éléments pour pratiquer une forme d'auto-évaluation et de co-évaluation avec l'enseignant. A la question de savoir si l'accent mis sur la réflexivité et la métacognition n'accroît pas les inégalités entre élèves en favorisant ceux du haut de l'échelle sociale, plus encouragés par leur famille que d'autres à ce travail de réflexion, les enseignants répondent que cela n'est pas flagrant et que les enfants de milieu modeste arrivent très bien à entrer dans cette logique à l'école, même si elle n'est pas privilégiée à la maison. D'après ces enseignants, les élèves qui ont déjà une certaine pratique de l'auto-évaluation, quel que soit par ailleurs leur milieu d'origine, acquièrent une grande aisance pour évaluer leurs apprentissages et commentent leur propre travail de manière très pertinente. De ce point de vue, ils se distinguent assez nettement de ceux qui n'y ont pas été entraînés. Cette incitation à la réflexivité et à l'autonomie du jugement est tout à fait en cohérence avec ce qui est visé à l'école par ailleurs :

« Je crois que cette démarche réflexive, cette prise d'autonomie, cet état d'esprit dans lequel on travaille, on le retrouve dans d'autres points, dans d'autres gestes du quotidien, dans d'autres moments qu'on partage avec les élèves. Donc même pour les enfants qui n'ont pas des parents qui pourraient favoriser certaines conditions [d'apprentissage], je dois dire qu'il y a un climat ici à l'école qui nous donne le plus de conditions possibles pour faciliter la réflexion des élèves et leur prise d'autonomie. »

Dans l'autre équipe qui partage le même projet de « traduction » des nouveaux objectifs d'apprentissage, l'outil est en cours de construction et n'a pas encore été expérimenté avec les élèves. Mais ce travail entre enseignants favorise la construction d'une équipe, en grande partie renouvelée, dont les membres sont incités à « *accorder les violons* » et à construire des pratiques communes d'évaluation des élèves. Cette réflexion collective a déjà permis une meilleure planification des apprentissages au cours de l'année et il est prévu d'utiliser ce nouvel outil pour organiser et évaluer l'efficacité des pratiques de remédiation offertes aux élèves en difficulté.



4. La communication des résultats de l'évaluation aux parents

Comment l'introduction des cycles d'apprentissage et des pratiques d'évaluation formative rendant compte de la progression de l'élève est-elle expliquée aux parents et reçue par eux? Selon les enseignants interrogés, cela ne pose guère de problème dans le cycle élémentaire, les parents s'étant habitués depuis plusieurs années à l'absence de notes. Cela n'empêche pas un certain nombre d'entre eux de souhaiter recevoir des résultats chiffrés en plus des autres formes d'évaluation, très appréciées par ailleurs. Cela tend à montrer que la logique d'une évaluation formative n'est pas forcément comprise par l'ensemble des parents, surtout dans un contexte qui accorde une si grande objectivité au chiffre. A l'approche de l'échéance du passage au Cycle d'orientation, les choses se compliquent encore: les enseignants relèvent que certains parents ne comprennent pas très bien l'absence de notes, s'en inquiètent et s'imaginent que leur enfant aurait de meilleurs résultats si leur travail était noté! C'est pourquoi quelques enseignants du cycle moyen recourent à la stratégie consistant à « doubler » l'évaluation sommative exprimée sous forme d'appréciations (suffisant - insuffisant par exemple) d'une évaluation notée, afin, disent-ils, d'habituer progressivement les parents aux nouvelles pratiques d'évaluation.

Pour les enseignants, deux logiques apparemment contradictoires coexistent dans le système actuel, ce qui rend difficile la communication avec les parents. D'une part on insiste sur la progression de l'élève et l'évaluation formative, mais, simultanément, on procède nécessairement à des évaluations sommatives permettant d'évaluer à quelle distance se trouve l'enfant des objectifs prévus et attendus à tel moment de son parcours. Cette évaluation sommative se traduit soit en une note, soit en une appréciation accompagnée de commentaires; elle prend un caractère certificatif en fin de cycle I et II, avec les épreuves cantonales. Il paraît parfois difficile aux enseignants de gérer et de faire comprendre aux parents ce qui peut leur apparaître comme une « contradiction »: la progression d'un enfant, compte tenu de ses efforts et de progrès réels, quoique modestes, peut être tenue pour « satisfaisante », sans que, pour autant, les objectifs ne soient atteints, ce qui se solde par un « non acquis » au moment de l'évaluation sommative. Il y a une tension apparemment difficile à maintenir et à gérer entre, d'une part, la prise en compte de la situation individuelle de chaque élève (mettre l'élève au centre) face à ses apprentissages (son rythme, ses ressources ou ses difficultés spécifiques, etc.) et, d'autre part, la nécessité institutionnelle d'évaluer régulièrement la distance des élèves par rapport à l'atteinte des objectifs de fin de cycle⁵⁹.

Comment expliquer cette apparente contradiction à des parents, même si la distinction entre progression de l'élève et atteinte des objectifs est faite dans les nouveaux carnets? Il s'agit en effet d'une référence à deux logiques distinctes, ce qui peut entraîner une certaine confusion et le sentiment d'un double message. Les enseignants eux-mêmes

⁵⁹ Il existe des balises intermédiaires permettant d'évaluer les acquis de l'élève à certains moments déterminés du cycle ou du demi-cycle.



ne sont pas toujours à l'aise avec cette double entrée de l'évaluation, d'autant plus que bon nombre d'entre eux vivent actuellement une phase d'interprétation et d'appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage qui sont loin d'être limpides pour tous. Plusieurs de nos interlocuteurs estiment que la DEP, qui est à l'origine de l'introduction d'une évaluation plus formative, devrait avoir une meilleure politique d'information à ce sujet à l'intention des parents, particulièrement dans le contexte actuel. Elles ressentent l'« engagement » de la Direction comme insuffisant et le vivent comme un manque de respect et de soutien à l'égard de leur énorme effort de formation et de mise en place des nouvelles pratiques d'évaluation.

Dans cette perspective, l'harmonisation des pratiques d'évaluation est une nécessité pour réduire au maximum les contradictions ou les ruptures de sens dans le parcours d'un enfant. Or ce n'est pas toujours facile. Dans deux écoles, les deux demi-cycles du cycle moyen n'ont pas encore réussi à se mettre d'accord sur une forme d'évaluation commune. Dans l'un, elle se décline en deux termes (acquis/non acquis), alors que dans l'autre elle est à trois termes (acquis/en voie d'acquisition/non acquis). Les enseignants eux-mêmes estiment qu'une uniformisation rapide s'impose, afin de ne pas perturber parents et enfants.

L'évolution des pratiques d'évaluation nécessite par ailleurs une certaine « formation » des parents, pas tous familiers de cette nouvelle manière de concevoir les choses. Les écoles s'y emploient d'ailleurs activement. Certaines équipes présentent leur manière d'évaluer lors des réunions de parents; elles expliquent également à cette occasion pourquoi l'évaluation devient plus certificative en fin de 2P, par exemple. Mais le plus souvent, les enseignants développent ce genre d'explications au cours des entretiens individuels qui sont le meilleur moyen de fournir une information adaptée aux parents, notamment non lecteurs. Cela dit, il restera toujours le problème des parents qui ne viennent pas, que l'on ne voit jamais. Dans plusieurs écoles, les enseignants ont cependant réussi à en réduire un peu le nombre en ne remettant les carnets aux parents que lors d'un entretien prévu à cette fin, une manière comme une autre de les faire venir à l'école! Ils peuvent alors commenter le carnet de manière individualisée. L'explication des nouvelles formes d'évaluation est également donnée aux parents au moment où l'enfant présente, en classe, le portfolio à ses parents. Ce moment privilégié d'interaction parents/enfant autour des apprentissages est complémentaire à la remise des carnets et les parents comprennent alors mieux les liens entre ce qui est de l'ordre du « formatif » (la progression de l'enfant) et ce qui relève du « nomatif » (ses performances actuelles par rapport à celles attendues).

Les instruments dont il a été question plus haut visant à « traduire » les objectifs d'apprentissage en une formulation plus accessible se révèlent également très utiles dans la communication aux parents:

« Les parents d'élèves, eux aussi, semblent majoritairement tout à fait satisfaits par ce système-là. Ils ont le sentiment de plus de clarté, d'une meilleure compréhension des points forts et des points faibles de leur enfant et de ce qui est à faire pour l'aider. »

5. Les évaluations sommatives et/ou certificatives

Bien que l'accent soit mis désormais sur la progression des élèves et sur l'évaluation formative, l'évaluation sommative et certificative demeure, car il est nécessaire, à certains moments, de faire le point d'une manière systématique sur les acquis des élèves. Cette forme d'évaluation a deux facettes :

- L'évaluation externe aux écoles, sous la forme d'épreuves cantonales généralisées à la fin de chaque cycle, afin de vérifier que les objectifs aient bien été atteints par l'ensemble des élèves des écoles primaires genevoises, qu'elles soient en projet ou non ; c'est une évaluation des élèves considérés collectivement.
- L'évaluation interne, dans laquelle on peut distinguer d'une part une évaluation de type sommatif permettant aux enseignants de faire le point sur la distance séparant les élèves des objectifs à atteindre (contrôle de la progression) et d'autre part une évaluation de type plus certificatif, entraînant, notamment pour les élèves en difficulté, des décisions concernant soit la poursuite de leur scolarité au même rythme que celui de leurs camarades de classe, avec des aides particulières (groupes de besoin, groupes «turbo», etc.), soit le prolongement de la durée du cycle. Dans les deux cas, il s'agit d'une évaluation individuelle des élèves concernés.

5.1 L'évaluation externe : les épreuves cantonales

Dans l'idéal, la transmission aux écoles des résultats de leurs élèves aux épreuves cantonales (à la fin de la 2P et de la 6P) devrait leur permettre de se situer par rapport aux performances des autres établissements et de procéder aux ajustements nécessaires, si les résultats obtenus sont en dessous de la moyenne cantonale. Dans la réalité, il est très rare que des équipes utilisent ces résultats comme une forme d'évaluation externe de l'efficacité de leur enseignement. Les équipes interrogées à ce sujet évoquent plusieurs raisons :

- il peut y avoir de grandes différences entre les classes selon les années ; par conséquent les résultats globaux de l'école sont difficiles à interpréter en termes d'amélioration des dispositifs pédagogiques pour tout un cycle ou un demi-cycle ;
- les équipes dont les élèves obtiennent de «mauvais» résultats sont découragées et se sentent d'autant plus frustrées qu'en eux-mêmes ces résultats ne leur permettent pas d'en cerner exactement les causes ;
- une seule épreuve en fin de cycle n'est pas forcément représentative, d'autant plus qu'elle engendre toujours du stress et met les élèves dans une situation inhabituelle ;

- les épreuves ne sont pas vraiment accordées à ce que les enseignants demanderaient eux-mêmes : dans certains domaines, ils ont le sentiment que l'on demande trop aux élèves, dans d'autres, la forme des épreuves ne correspond pas à leurs attentes ;
- les épreuves ne font que confirmer ce que les enseignants savent déjà (au niveau des élèves pris individuellement) ; il n'y a pas de surprise donc peu motif à discussion ;
- on s'intéresse aux résultats des enfants dont on parle au conseil des maîtres mais on échange peu sur les résultats de l'école dans son ensemble, faute de temps.

Ces arguments montrent qu'il est difficile pour certaines équipes de décoder les résultats des épreuves communes autrement que dans une perspective individualisante dans le cas des élèves comme dans celui des enseignants⁶⁰. En ce qui concerne les élèves, les enseignants considèrent leurs résultats aux épreuves cantonales comme les renseignant sur tel ou tel élève en particulier (généralement leur pronostic est confirmé) mais beaucoup plus rarement sur la progression ou le niveau atteint par tout un groupe d'élèves, ce qui les amènerait à redéfinir certaines priorités et stratégies pédagogiques pour le cycle concerné. En ce qui concerne les enseignants, la perspective est également individualisante. Chaque enseignant est avant tout préoccupé par les résultats de sa classe. Le titulaire de 2P ou de 6P arrive ainsi difficilement à se considérer d'abord comme membre d'une équipe collectivement responsable du suivi des élèves et se sent personnellement «coupable» en cas de mauvais résultats de «ses» élèves (voir chapitre précédent).

Cela dit, il se trouve malgré tout des écoles où les équipes ont effectivement exploité les résultats obtenus aux épreuves de fin de cycle. Un certain nombre de mesures y ont été prises collectivement pour l'ensemble du cycle. Elles concernent avant tout des équipes du cycle élémentaire et visent essentiellement l'amélioration de l'enseignement-apprentissage des acquisitions de base (lecture, écriture, vocabulaire) décisives pour l'atteinte des objectifs du cycle I et la poursuite de la scolarité. Au cycle moyen, l'imminence du passage au Cycle d'orientation peut renforcer chez certains enseignants le sentiment qu'il est désormais trop tard pour agir ; on oublie que si c'est bien le cas pour les élèves testés, des conséquences peuvent en être tirées pour les élèves des volées suivantes, et cela, dès le début du cycle moyen.

A un niveau plus individuel, certains enseignants utilisent les résultats aux épreuves cantonales un peu comme un baromètre de leur travail en classe. Pour eux, si plusieurs de leurs élèves n'ont pas atteint le seuil de réussite, cela peut leur indiquer qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé certains domaines. Il y a donc là une source

⁶⁰ Les écoles ont la possibilité de faire appel au responsable des épreuves communes pour commenter et analyser leurs résultats. Ces demandes sont encore relativement rares et le responsable doit parfois proposer lui-même son intervention dans l'une ou l'autre école ayant obtenu des résultats problématiques.

de remédiation même si elle ne concerne pas l'équipe. Toutefois la tentation reste grande de dériver vers une sorte de bachotage visant davantage à préparer les élèves à réussir ce type d'épreuves qu'à améliorer les stratégies pédagogiques en général et pour l'ensemble du cycle, ce qui ne correspond pas à l'utilisation souhaitée de cette évaluation externe.

En résumé, on peut dire qu'à de rares exceptions près, le recours aux résultats des épreuves cantonales comme à un outil permettant de réorienter certaines stratégies pédagogiques n'est pas encore passé dans les pratiques. Toutefois, les équipes interrogées commencent à entrevoir quelle pourrait en être l'utilité et envisagent d'y être plus attentives à l'avenir, notamment celles du cycle élémentaire qui attendent d'avoir une expérience plus longue en la matière⁶¹ avant d'en tirer des conclusions.

5.2 L'évaluation interne: le prolongement de la durée d'un cycle

Depuis plusieurs années, les directives de la DEP ont conduit à prendre avec la plus grande prudence les décisions concernant les redoublements d'élèves, compte tenu notamment des nombreuses recherches qui ont clairement mis en cause l'efficacité du redoublement en matière d'apprentissage. L'introduction des cycles d'apprentissage modifie la perspective⁶²: on parle désormais de la possibilité éventuelle du «prolongement»⁶³ d'un an de la durée du parcours d'un élève, mais en dernier recours et une seule fois pour l'ensemble de sa scolarité primaire. Cette idée de prolongement de la durée d'un cycle est fortement liée à la notion de cycle, en tant qu'assouplissement du découpage de la scolarité en degrés annuels. Les observations et les réflexions d'enseignants recueillies à propos du redoublement doivent donc être lues à la lumière des données présentées dans le chapitre précédent sur la notion de «cycle d'apprentissage».

⁶¹ Au moment de notre passage dans les écoles, les épreuves cantonales venaient d'être introduites à la fin du premier cycle et les équipes ne disposaient donc que des résultats de l'année précédente, sans possibilité de discerner une évolution dans la durée.

⁶² Soulignons ici qu'on attribue généralement au redoublement deux fonctions qui ne sont pas suffisamment distinguées: on pense d'abord qu'un élève faible apprendra plus et mieux en redoublant qu'en poursuivant normalement sa scolarité. Sur ce point les résultats des recherches sont sans appel: l'élève faible apprend plutôt moins s'il redouble son année que s'il poursuit dans le degré supérieur (voir Crahay, 1996, 2004; Paul, 2004; Bless, Bonvin & Shüpbach, 2005). Une autre fonction du redoublement est de rendre les classes plus homogènes et donc de limiter les différences entre élèves. Cela paraît faciliter le travail des enseignants mais n'améliore pas les apprentissages des élèves concernés. Le plus souvent, lorsqu'on défend le redoublement, on se réfère d'abord au bien de l'élève, en apparence du moins, alors qu'en réalité c'est le confort des enseignants (le maintien de leurs pratiques habituelles) ainsi que le «bon» fonctionnement du système (dans une logique taylorienne) qui sont en jeu. Cette seconde fonction du redoublement est plus rarement analysée et mise en avant.

⁶³ Rappelons que la possibilité existe également pour des élèves particulièrement avancés de raccourcir d'un an la durée de leur scolarité primaire.

On notera d'abord que dans la majorité des écoles visitées, le redoublement n'est pas véritablement abandonné. Les enseignants expliquent que, faute de directives plus claires concernant le prolongement d'un cycle, ils continuent à fonctionner en termes de redoublement lorsque cela leur apparaît comme la solution la plus profitable pour un élève, en pensant «lui donner une chance supplémentaire». Ce qui a changé, c'est qu'avec la limite aujourd'hui imposée de ne pouvoir prolonger que d'un an la durée de la scolarité primaire, les enseignants hésitent beaucoup plus qu'auparavant à adopter ce genre de mesure et tendent à retarder le plus possible son application, tout en s'inquiétant des conséquences possibles de cet ajournement:

«Maintenant on a [toujours] en tête ce problème: si on garde cet enfant une année de plus dans le 1^{er} cycle, après il n'a plus le droit à l'erreur. Et c'est très dommage, parce que si l'enfant n'a pas les bases, il est pénalisé toute sa scolarité et ça, ça va nous poser problème.»

«Cela va devenir ingérable! Le programme est déjà lourd en 2P, et en 3P des enfants non lecteurs, c'est la panique complète. Et cette panique, elle se répercute en 4P. En 5P, est-ce qu'on va faire redoubler un enfant ou pas, mais il est déjà en 5P, alors on le fait passer par dérogation et puis en fin de 6P, il est en regroupement B au CO, où personne ne veut aller.»

La notion de «prolongement» n'est donc pas vraiment intégrée par tous les enseignants. Certains l'assimilent le plus souvent à un redoublement (suivre une deuxième fois le même degré avec les élèves de la volée suivante), alors que dans la logique des cycles d'apprentissage, il s'agit de laisser un an de plus à certains élèves mais en individualisant davantage leur parcours de formation, en organisant certains de leurs apprentissages de manière plus étalée dans le temps. L'enfant peut notamment retravailler certaines notions avec des élèves plus jeunes, dans des groupes à niveaux ou de besoin, suivre deux fois un même module d'enseignement, etc., tout en poursuivant d'autres apprentissages au même rythme que ses camarades de classe. Il ne s'agit donc pas de «refaire» la totalité d'un degré, au sens strict du terme. La quasi-absence de l'expression «prolongement du cycle» dans le discours du corps enseignant est donc aussi le signe que cette notion représente une exigence malaisée à traduire dans les faits, tant sont difficiles à mettre en place les mesures de différenciation et le fonctionnement en cycles qui devraient ancrer dans la réalité la différence entre redoublement et prolongement du cycle.

Ce recours au redoublement «traditionnel» se fait néanmoins à des degrés divers selon les écoles, et cela n'est pas sans lien avec la philosophie personnelle de l'inspecteur ou de l'inspectrice à ce sujet, comme on nous l'a laissé entendre. Dans plusieurs écoles, cependant, on réfléchit beaucoup aux critères de redoublement, ainsi qu'à l'évolution vers une meilleure prise en compte de la notion de prolongement du cycle.



Une enseignante de 2P nous a ainsi expliqué comment elle en arrive à prendre une décision en apparence contradictoire à propos de deux de ses élèves : d'une part, faire passer en 3P un élève maîtrisant mal le français et mal intégré dans la classe, en misant sur sa probable maturation et ses facultés d'adaptation. D'autre part, faire doubler la 2P à une fillette qui, grâce à son travail et aux stratégies pédagogiques de sa maîtresse depuis deux ans, a finalement acquis les bases attendues en 1P, ceci afin de consolider ses acquis et d'éviter qu'elle ne soit « *perdue* » en 3P.

On voit ainsi deux formes de justice, toutes deux légitimes, entrer en concurrence : d'une part une justice basée sur une égalité de traitement (par exemple en ce qui concerne les résultats obtenus pour passer au degré supérieur), qui a longtemps prévalu au niveau des principes mais qui nie la réalité concrète et les différences socio-culturelles de départ, d'autre part une justice basée sur la maximisation des chances de réussite de chaque enfant, qui peut paraître moins juste sur le plan formel mais offre probablement davantage de chances à l'enfant de progresser au mieux de ses possibilités.

Dans d'autres écoles, minoritaires, on adopte volontiers une philosophie faisant du prolongement du cycle une alternative aux redoublements, mais non sans ambiguïtés. Depuis quelques années, certaines enseignantes du cycle élémentaire sont revenues à une conception où n'importe quelle année scolaire peut faire l'objet d'un « prolongement », à vrai dire proche d'un redoublement. Ceci est assez marqué en fin de 1P, moment où les élèves devraient avoir appris à lire :

« On se disait avant que l'apprentissage de la lecture se fait encore en 2^e primaire, qu'un enfant qui n'a pas acquis la lecture en fin de 1P peut encore l'acquérir. Et maintenant on se dit qu'on n'arrive plus avec ces enfants non-lecteurs en 2P à boucler ce qu'on doit faire pour la fin du 1^{er} cycle. Donc maintenant, on a tendance à faire refaire la 1P aux enfants qui sont en échec au niveau lecture ; on est revenu un petit peu à quelque chose qu'on faisait avant. »

Cependant, on trouve des écoles dans lesquelles le passage de l'idée de redoublement à celle de prolongement du cycle est plus net. Dans l'une d'elles, on insiste sur la nécessité des mesures d'accompagnement :

« Pour deux enfants en difficulté qui n'auront pas tout à fait atteint les objectifs, je prévois quand même qu'ils passent dans le degré suivant avec ce qu'on appelle des 'mesures d'accompagnement' ; on va en discuter en équipe, en prévoyant déjà que l'année prochaine ils auront besoin de certaines aides GNT. Je vais spécifier de quelles aides ils auront besoin, si ce sera un appui en lecture ou plutôt un appui dans l'organisation de leur travail. »

Il faut dire que la responsabilité partagée du suivi des élèves impliquée par le fonctionnement en cycles reproduit en partie ce qui se passait auparavant quand un enseignant gardait ses élèves deux (exceptionnellement trois) ans de suite : dans ce cas, il



faisait moins fréquemment redoubler ses élèves dans la mesure où il connaissait leurs difficultés et pouvait suivre leur progression dans la durée (voir Hutmacher, 1993). Il en va un peu de même dans les équipes de cycle, puisque les enseignants connaissent également les élèves de leurs collègues.

Cependant, comme on l'a relevé plus haut, la persistance du redoublement laisse également apparaître le flou qui entoure la notion de cycle d'apprentissage chez certains enseignants. De toute évidence, on raisonne encore beaucoup en termes annuels dans la plupart des écoles visitées. Cela tient pour une part, sans doute, aux ambiguïtés du message institutionnel mais on peut également y voir la preuve du solide enracinement des idées concernant les bienfaits supposés des redoublements. Par ailleurs, certains enseignants se sentent aussi injustement remis en question dans leur professionnalisme par les limites imposées par le système, puisqu'on ne leur reconnaît pas la compétence de savoir si, oui ou non, un redoublement est profitable à un élève.

6. L'évaluation des conditions d'apprentissage offertes aux élèves

Dans une perspective d'évaluation plus générale, les équipes doivent non seulement évaluer les acquis des élèves mais également l'efficacité des conditions d'apprentissage qui leur sont offertes, notamment des dispositifs de plus en plus fréquemment mis en place dans les écoles, tels que les modules d'apprentissage intensifs et la constitution de groupes d'élèves par décroisement des classes (dispositifs désignés ci-après par le sigle M & D).

6.1 Les difficultés d'une évaluation autre que subjective

Qu'apportent au juste les M & D aux élèves ? Sont-ils plus efficaces que d'autres dispositifs pédagogiques en termes d'acquisition de connaissances disciplinaires et/ou de compétences transversales et sociales ? Favorisent-ils la motivation des élèves ou des dynamiques de groupe plus stimulantes ?

Plusieurs équipes relèvent la difficulté d'évaluer ces dispositifs de manière formalisée, que ce soit par le biais d'une évaluation chiffrée ou d'une évaluation critériée. À quoi tient cette difficulté ? Dans le cadre d'une école prise isolément, les conditions ne se prêtent pas à une comparaison rigoureuse des divers dispositifs mis en place. Il est donc presque impossible de déterminer de manière « objective » les avantages respectifs de chacun d'eux. Des effectifs aussi restreints ne permettent pas de répondre aux exigences d'une analyse statistique. Toute évaluation quantitative qui aurait ainsi pour but d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en place, et non la seule performance des élèves, est pour ainsi dire impossible.

Prenons un exemple concret : pendant quelques mois, à raison d'un après-midi par semaine, trois titulaires de classe décident d'organiser un décroisement. Ils peu-

vent compter sur la présence d'une GNT et forment alors quatre groupes d'une quinzaine d'élèves environ. Que peuvent réellement évaluer les enseignants à la fin de l'expérience? Au-delà d'un contrôle des acquis des élèves, ils auront bien du mal à savoir si les progrès réalisés sont effectivement dus à cette manière d'organiser l'enseignement, alors que les élèves, dans le même laps de temps, ont participé à toutes sortes d'autres activités qui peuvent également contribuer à expliquer leurs progrès. Par ailleurs, ils n'ont pas la possibilité de comparer ces élèves à d'autres qui n'auraient pas suivi ces décloisonnements, compte tenu des effectifs en présence dans un même degré. Il leur est également très difficile de vérifier que cette manière particulière d'organiser des groupes d'élèves se révèle plus efficace qu'une autre. Tout au plus peuvent-ils observer des différences dans la façon de travailler ou de se comporter de tel ou tel enfant et estimer de manière essentiellement subjective l'intérêt et l'investissement des élèves dans ce cadre un peu différent. C'est probablement pour cela que les enseignants expriment leur perplexité quant à la possibilité d'évaluer la pertinence et l'efficacité de telle ou telle forme de M & D de manière autre que subjective, et plusieurs d'entre eux reconnaissent leur manque de compétences pour imaginer et formuler des indicateurs de réussite pour ce type d'activités.

Une dernière difficulté réside dans le fait que, même en organisant plusieurs fois le même type de décloisonnement, il est presque impossible de repérer des régularités quant à leur bon (ou mauvais déroulement): «*Une fois, ça marche, une autre fois, moins bien, et on ne sait pas pourquoi*», disent-ils⁶⁴. Il semble que le nombre et la complexité des facteurs en jeu soient trop importants pour repérer facilement des conditions optimales de réussite. Mais peut-être n'est-il pas réaliste de vouloir une évaluation de ce type. En demande-t-on autant en ce qui concerne l'enseignement traditionnel? On sait bien pourtant que là aussi, les élèves paraissent motivés ou travaillent de manière efficace à certains moments et beaucoup moins à d'autres, et l'on ne s'en formalise pas pour autant.

Face aux difficultés que représente une évaluation objective des dispositifs mis en place, les enseignants n'ont d'autre ressource que leur propre subjectivité, ce qui n'est pas pour autant négligeable. Avec de l'expérience, ils parviennent à une estimation tout à fait pertinente de l'évolution des comportements des élèves ou de leur travail. Mais cela reste une évaluation des élèves, perçus individuellement, à partir de laquelle on infère une évaluation des dispositifs engagés. Ces derniers ne sont pas évalués en tant que tels, en comparaison avec d'autres dispositifs possibles pour atteindre les mêmes objectifs.

Les enseignants comptent, dans une certaine mesure, sur le fait que la multiplicité des situations mises en place permettra aux élèves de tirer profit au mieux des décloi-

⁶⁴ En l'absence d'une évaluation permettant de tirer des conclusions générales des expériences effectuées, la méthode par essais et erreurs reste la seule solution. En se basant sur leurs observations, les enseignants modifient la composition des groupes, évitant de remettre les mêmes élèves ensemble lorsqu'ils ont l'impression qu'un groupe a mal fonctionné. Ils procèdent à de micro-ajustements, tenant davantage d'une incessante recomposition basée sur des observations concrètes que d'une planification perçue comme illusoire.

sonnements. Mais pour le moment, cela ne semble pas donner naissance à ce que l'on pourrait appeler une «théorisation» de la pratique qui fournirait des pistes pour l'amélioration des M & D ultérieurs. Ici ou là cependant, on fait quelques observations, susceptibles d'être prises en compte lors de futurs décloisonnements. Il suffirait peut-être de systématiser davantage et de cumuler ces observations pour jeter les bases d'une «théorie de la pratique» dans ce domaine.

6.2 Avantages et inconvénients perçus des M & D

Dans l'ensemble, les enseignants sont assez positifs à propos des effets des M & D; certains d'entre eux, cependant, se montrent plus réservés et émettent quelques fois des critiques assez sévères. Dans une école, on l'a vu, il arrive que des jeunes élèves se montrent un peu perdus devant la complexité de l'organisation des décloisonnements et sont vite désécurisés. Dans une autre, on estime que les élèves en grande difficulté ne semblent pas tirer profit des décloisonnements. Les changements ne leur seraient que peu bénéfiques, parce qu'ils n'ont pas la même capacité d'adaptation que les bons élèves et ont davantage besoin, comme les plus jeunes, de la référence unique que constitue leur titulaire de classe.

Au vu des difficultés rencontrées et de l'incertitude subsistant quant à l'efficacité des M & D, on peut se demander sur quoi repose, en fin de compte, l'appréciation majoritairement positive de ces dispositifs par les enseignants. Deux convictions très fortes sont au cœur de ce consensus. La première repose sur l'idée que les élèves travaillent mieux en petits groupes et que, par conséquent, les M & D assurent un travail plus intensif, un meilleur encadrement, etc. Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler. La seconde porte sur les effets bénéfiques produits par la multiplicité des regards portés sur les élèves:

«Ce qui a un poids essentiel dans cet échange d'élèves, ce qui, à mon avis, vient favoriser les apprentissages des élèves, c'est le regard multiple de différents adultes sur la progression des élèves, tout comme les moments de concertation à la suite d'échanges de groupes d'élèves. Ça nous permet d'ajuster nos interventions de la meilleure façon qui soit. Là, on a un moyen de régulation très efficace, qui en tout cas a fait ses preuves, quand on a une diversité des regards. Pour l'enfant, c'est une possibilité d'exister dans différents endroits, sous différents regards d'enseignants, d'être perçu différemment par différentes personnes.»

Les enseignants insistent ainsi longuement sur le fait que le multi-regard permet d'éviter un effet d'étiquetage des élèves. Lorsque plusieurs d'entre eux échangent leurs observations sur un élève, il s'en trouve toujours un pour relativiser ou remettre en question une étiquette dévalorisante et souvent réductrice. Cela permet également de contrecarrer les effets paralysants d'une interaction «en vase clos» entre un enseignant et un élève, qui empêche souvent un diagnostic constructif de ses difficultés. Certains enseignants insistent aussi fortement sur le fait que le multi-regard donne



aux élèves l'accès à d'autres types d'explications, à d'autres styles pédagogiques. Cette situation nouvelle permet de rompre la monotonie du travail, de redonner ainsi de l'intérêt aux bons élèves et d'aider plus efficacement les autres à dépasser leurs difficultés.

Une troisième raison transparaît quelquefois; elle se base sur l'idée que les élèves plus jeunes ou accusant un certain retard peuvent bénéficier de l'apport de leurs camarades plus avancés ou plus âgés (pédagogie coopérative). Mais cet argument apparaît plutôt comme une justification a posteriori et on sent qu'il suffirait de quelques expériences négatives pour en éroder la solidité.

En résumé, doit-on déduire de ce qui vient d'être dit qu'une évaluation de l'efficacité de ces dispositifs est impossible et que seule une évaluation subjective est envisageable? Malgré les difficultés rencontrées, on pourrait peut-être contrôler certains éléments liés à l'organisation des M & D, comme le temps consacré aux déplacements, à la formation et à la gestion des groupes sur le plan de la discipline, etc. On sait que le *temps d'exposition aux apprentissages* est un facteur essentiel de leur efficacité. La mesure de ce temps serait un moyen de vérifier si, comme le pensent quelques enseignants, les difficultés d'organisation qu'entraîne la mise sur pied de ces dispositifs (perte de temps due aux déplacements par exemple, ou à l'adaptation à un nouveau maître ou à un nouveau contexte d'apprentissage, etc.) sont trop importantes en regard des avantages que l'on peut en retirer.

7. L'évaluation du projet d'école

Le projet d'école s'inscrit dans la durée. Et tout n'y est pas fixé ni prévu une fois pour toutes. Beaucoup de choses peuvent se passer pendant la durée prévue du projet, que ce soit au niveau du contexte (renouvellement de l'équipe, arrivée d'une nouvelle catégorie d'élèves suite à la construction d'immeubles HLM dans le quartier) ou au niveau du fonctionnement interne (difficulté d'atteindre les objectifs prioritaires du projet, mauvais résultats des élèves aux épreuves cantonales, expériences décevantes avec certains dispositifs pédagogiques, etc.). D'où la nécessité d'une évaluation intermédiaire du projet, sous la forme de bilans annuels permettant la reformulation de certains objectifs, le resserrement des priorités, ainsi que des réajustements pour l'année suivante. Cela relève de la logique même du projet vu comme une stratégie de résolution de problèmes: la réalité est changeante et offre sans cesse à l'école de nouveaux problèmes à résoudre. La question est alors de définir des priorités et d'affiner les stratégies, puisque tout ne peut être résolu en même temps.

7.1 Le déroulement des séances de bilan

Nous avons pu assister à quatre séances de bilans sur nos six écoles et cela a été riche en enseignements. On remarque quelques similitudes d'une école à l'autre:



- L'implication des responsables d'école est forte dans tous les cas; ils assument pleinement leur double rôle de responsable et d'animateur: rédaction d'un ordre du jour, élaboration de documents (tableaux, grilles) comme supports du bilan, consultation de sous-groupes pour préparer et/ou réfléchir plus efficacement en cours de séance, animation de la discussion (contrôle du temps, distribution de la parole, etc.).
- Dans trois écoles sur quatre, un représentant du GA accompagnant l'école est présent et intervient plus ou moins activement dans le déroulement de la séance.
- A une exception près (où une situation conflictuelle oblige les responsables d'école à structurer très fortement la discussion et à prendre les choses en main), la discussion est assez fluide, les positions «marginales» et les désaccords sont entendus et reconnus. Le souci d'un débat démocratique est omniprésent et s'exprime au minimum par un vote sur les questions importantes.
- L'ordre du jour est organisé autour des grands axes du projet d'école, ce qui est logique dans un moment prévu pour en faire le bilan. Cependant, les équipes ont une certaine difficulté à en faire systématiquement l'évaluation afin d'y apporter les ajustements nécessaires, que ce soit faute de temps ou pour des raisons plus «techniques» de formulation des objectifs (voir ci-dessous).
- Souvent, des sujets de préoccupation majeurs (comme l'organisation du travail des GNT ou des dissensions internes) envahissent le temps prévu, ce qui oblige au report de certaines discussions et des décisions qui leur sont associées.

Certains responsables d'école recourent à des supports intéressants pour aider les personnes à s'exprimer. Dans une école en particulier, la séance débute par une forme de photo-langage: les enseignants sont invités à choisir une carte qui exprime leur ressenti par rapport à l'année écoulée et à en faire part aux autres participants; tous s'y prêtent volontiers, cela leur permet d'exprimer plus facilement leur expérience personnelle; c'est également une bonne manière d'impliquer les personnes dans la séance et d'aborder les autres sujets. Dans cette école, on recourt également à l'instrument couramment nommé *l'étoile* ou *la toile d'araignée*, support sur lequel chacun peut traduire sa perception du niveau d'atteinte des différents objectifs du projet.

7.2 Quelques questions de fond

L'observation de ces quelques séances met en évidence la difficulté, pour les équipes, de procéder à un véritable bilan de la réalisation du projet d'école au sens attendu: évaluation du travail accompli, redéfinition des priorités, réajustements, etc., le tout avec en ligne de mire la progression de tous les élèves. Trop d'éléments sont en jeu au cours de ces séances pour que cette forme d'évaluation puisse être menée entièrement à bien: certaines préoccupations prennent le devant, des points ne sont pas abordés, certaines décisions difficiles à prendre.



Dans certaines écoles, il s'agissait davantage de prendre des décisions sur la poursuite du travail concernant le portfolio, l'organisation du temps de GNT, le suivi collégial, etc. que d'évaluer ce qui s'était passé dans ces différents domaines au cours de l'année écoulée. Les décisions prises l'étaient probablement sur la base de l'expérience de l'année et de divers avis récoltés auprès des collègues, mais cela n'était pas vraiment explicite, du moins pour un observateur externe.

De manière générale, la difficulté, signalée plus haut, de définir des objectifs prioritaires précis et des indicateurs de réussite opérationnels⁶⁵ n'est pas sans effet sur le bilan lui-même. Les critères qui permettraient d'évaluer si les objectifs ont été atteints ou non se réduisent à un seul constat : les décisions prises ont été respectées ou non. Parfois aussi, les propositions faites (« *ce serait mieux si...* ») reposent sur une évaluation qui reste implicite, si bien que l'on ne sait pas très bien pourquoi ce qui a été fait est considéré comme insatisfaisant.

De manière générale, nous avons pu noter une certaine cohérence entre les insatisfactions exprimées dans les entretiens et celles qui se font jour au cours de la séance de bilan, les plus courantes étant : les obstacles organisationnels rencontrés lors de la mise en place de dispositifs tels que décroissements et modules d'enseignement, la difficulté à les évaluer, le manque de ressources en GNT et la difficulté d'organiser le travail sur l'ensemble des deux cycles.

Dans une école, nous avons pu mettre en lien le contenu des entretiens avec la séance de bilan et nous avons pu en discuter avec l'équipe. Cela nous a permis de mieux comprendre ce qui fait obstacle à l'élaboration d'un projet plus modeste ou mieux centré. Les enseignants que nous avons interrogés avaient exprimé leur sentiment de s'être trop dispersés en voulant atteindre tous les objectifs en même temps et leur détermination à redéfinir des priorités pour l'année suivante, lors de la séance de bilan. Or la lecture du texte issu de ce bilan (propositions pour l'année suivante) ne laisse pas entrevoir de véritables changements dans ce sens. Dans les discussions qui ont suivi, l'équipe explique que, n'ayant pas de nouveau « *gros chantier* » à mettre en œuvre (tout ce qui était prévu au départ ayant déjà été entrepris), les enseignants ont eu l'impression qu'il n'y avait que de « *petites touches* » à rajouter et/ou à préciser dans leur projet, ce qui ne pouvait constituer en soi des priorités. Or ces « *petites touches* » ne se sont pas révélées si « *légères* » que cela et les enseignants ont, en fin de compte, davantage l'impression d'avoir allongé la liste des objectifs que d'avoir défini des priorités, comme ils l'avaient pourtant souhaité. Tout se passe comme si l'analyse des problèmes à résoudre était restée trop sommaire.

Ces observations montrent à quel point l'élaboration d'un projet d'école, sa réalisation concrète et l'évaluation que l'on peut en faire ne sont pas dissociables et relèvent d'une démarche d'ensemble que nombre d'équipes ont de la peine à s'approprier. Sur ce point, les contacts sur le terrain confirment ce que nous avons pressenti à l'ana-

⁶⁵ Cf. première partie.



lyse des documents écrits : la manière dont on définit et formule des objectifs, dont on les hiérarchise entre eux (priorités) et les critères que l'on se donne pour en évaluer l'atteinte, sont déterminants au moment de leur traduction en pratiques concrètes et pour l'évaluation des effets produits sur la progression des élèves.

En résumé, des éléments à prendre en compte

- Les nouvelles pratiques d'évaluation sont un élément fortement *mobilisateur* : elles conduisent les enseignants à échanger sur leurs pratiques et à en construire une meilleure cohérence, bref à davantage travailler collectivement. Si elles sont parfois source de stress, elles sont également source de *créativité pédagogique* (« traduction » des nouveaux objectifs d'apprentissage) et de *collaboration*. Néanmoins, leur adoption et leur extension, notamment au cycle II (division moyenne) demande un *accompagnement des équipes*.
- L'offre de formation concernant l'évaluation semble ne pas toujours correspondre aux *attentes* et aux *besoins* des équipes. Comment y remédier ?
- Les difficultés signalées dans la première partie concernant la *programmation de l'action* dans les projets écrits (formulation et opérationnalisation des objectifs, planification et évaluation des actions entreprises, planification des enseignements) se répercutent sur l'efficacité de l'évaluation du projet lors des bilans annuels. Ce fait parle également en faveur d'une *offre de formation améliorée* en ce qui concerne globalement la *méthodologie de projet et l'évaluation des dispositifs pédagogiques* (décroissements, etc.).
- Les résultats aux épreuves cantonales ne constituent pas encore, aux yeux des équipes, un outil leur permettant d'évaluer l'impact de leurs stratégies pédagogiques et de les redéfinir, le cas échéant. L'explication et la *clarification* du rôle de ces épreuves communes et de l'utilisation que peuvent en faire les équipes sont donc à poursuivre.
- Il semble régner un grand flou, parmi les enseignants, autour de la notion de « prolongement » de la durée d'un cycle pour certains élèves. Cela mériterait une clarification, de manière à éviter la simple reproduction de « redoublements » classiques ou l'interprétation, rare dans les écoles visitées mais fréquente ailleurs, selon laquelle on attendrait la fin du cycle pour décider d'un prolongement.
- A la surprise des enseignants parfois, les nouvelles pratiques d'évaluation formative, comme le portfolio, créent les conditions favorables d'un échange fructueux avec les parents et *contribuent à mobiliser davantage ceux-ci autour des apprentissages de leur enfant* (voir chapitre 5). C'est sans doute un élément à verser au débat actuel autour des notes et de l'évaluation formative.



CHAPITRE 5

De l'information à la mobilisation des familles

Dans les textes diffusés par la DEP, le développement des relations entre les familles et l'école apparaît comme une dimension importante de la rénovation et donc du projet d'école. Tout projet doit consacrer un chapitre spécifique à la façon dont l'équipe entend assurer ce développement. A la lecture des documents écrits, nous constatons que ce chapitre était généralement peu développé et que son contenu restait relativement conventionnel : souvent, seules les pratiques imposées par l'institution (réunion de parents, entretiens individuels) et les formes traditionnelles de relations (fêtes, expositions, spectacles, etc.) y apparaissaient. Nous soulignons à propos des projets que ces textes témoignaient d'une vision relativement indifférenciée des familles, ne tenaient pas vraiment compte des caractéristiques de la population locale et donc qu'en ce domaine, on n'envisageait guère de différenciation⁶⁶.

On pouvait alors légitimement s'interroger sur le sens du message adressé par l'institution : développer les relations avec les familles, est-ce simplement développer l'information, créer un climat de confiance, de façon à prévenir les conflits et à aplâner les différends avant qu'ils ne prennent la forme de revendications agressives, remontant parfois jusqu'à la direction du Département ? Ou bien les relations avec les familles doivent-elles s'inscrire dans la logique de différenciation et d'adaptation à la réalité locale qui constitue le fondement du projet d'école⁶⁷ : adaptation de l'information (sur les pratiques pédagogiques et sur le travail de l'élève) à des familles de milieux divers (souvent d'origine étrangère, peu à l'aise avec la langue française, plus sensibles à une approche concrète de la réalité scolaire qu'à des discours trop élaborés) mais aussi formes spécifiques de mobilisation des familles autour des apprentissages des élèves ?

Ce dernier point découle de la définition même du projet : celui-ci doit prendre en compte au plan pédagogique « les particularités sociales, culturelles et économique de la population scolaire locale ». Dans les projets, cette injonction de l'institution n'a généralement été traduite que dans le domaine des pratiques pédagogiques

⁶⁶ Voir Favre, Jaeggi & Osiek (2003), p. 34-37 et 52-53.

⁶⁷ Rappelons la définition du projet présenté par la DEP en 2001 : « Le projet d'école a pour but de concilier les objectifs généraux de l'enseignement primaire avec les caractéristiques de la population scolaire locale [...]. L'élaboration d'un projet d'école prend en compte les particularités sociales, culturelles et économiques de la population scolaire locale, ainsi que les conséquences qui en découlent au niveau pédagogique » (Directives de la DEP pour la rédaction des projets d'école, 7 mai 2001, souligné par nous).

internes à l'école ou à la classe et n'a pratiquement jamais été étendue explicitement aux différentes formes de mobilisation des parents autour des apprentissages. Or l'ensemble des recherches sur l'échec scolaire et sur ses liens avec l'origine sociale des élèves conduisent toutes à la même conclusion : c'est en mobilisant les familles et en développant avec elles non pas simplement de « bonnes relations », mais une véritable dynamique socio-éducative autour des apprentissages qu'on peut espérer améliorer sensiblement les résultats des enfants de ces milieux⁶⁸. Gérard Chauveau (2000), qui a développé dans ses recherches ce concept de dynamique socio-éducative autour des apprentissages, insiste sur la nécessité de ne pas confondre cette « dynamique » avec de « bonnes » ou de « mauvaises » relations entre l'école et les familles et de ne pas l'interpréter simplement en termes de plus ou moins grande fréquence des rencontres :

« Il ne faut pas confondre la première [la notion de dynamique négative] avec celle de 'mauvaises relations' ou d'absence de relations 'physiques' (contacts, rencontres, réunions...). On peut parler de dynamique sociale-éducative positive (génératrice de réussite scolaire) même si enseignants et parents ne se voient presque jamais; on note dans ce cas, par exemple, qu'ils partagent plusieurs attitudes communes: respect et valorisation de l'autre 'partenaire', volonté de faire réussir l'enfant-élève, attentes et ambitions élevées à son égard... Inversement, cette dynamique est négative (génératrice d'insuccès scolaire) lorsque les 'bonnes relations' entre maîtres et parents sont exclusivement extra-pédagogiques et que les familles n'ont pas de prise sur la scolarité et les acquisitions scolaires de leur enfant; ou lorsque les uns et les autres 's'entendent' pour adopter les mêmes conduites défaitistes: 'on n'y peut rien', 'enfant peu motivé', 'peu doué', etc. L'important n'est pas 'la communication' ou 'les relations' entre enseignants et familles populaires mais leur contenu didactique (c'est-à-dire leur rapport avec l'activité d'enseignement-apprentissage et avec la réussite scolaire) et leur contenu social (c'est-à-dire leurs effets sur la mobilisation et la promotion des protagonistes de la situation éducative) » (p. 149).

Il nous paraissait donc important de vérifier auprès des enseignants eux-mêmes ce que signifiait ce silence des projets sur l'établissement d'une telle dynamique et comment les écoles étudiées envisageaient concrètement les relations avec les familles de leurs élèves, notamment lorsqu'elles étaient confrontées à des familles de milieu populaire, pour lesquelles les formes conventionnelles de relations ne paraissaient pas suffisantes. Comment s'y prennent-elles pour les informer et les mobiliser? Dans quelles mesures les pratiques mises en œuvre vont-elles au-delà de l'instauration de « bonnes relations » et sont-elles véritablement adaptées à ce public particulier ?

⁶⁸ Voir Jaeggi & Osiek (2002) et Favre, Osiek & Jaeggi (2003).

1. Un lien qui semble difficile à établir

Nous avons posé aux équipes rencontrées la question des liens entre la description de leur population scolaire et les objectifs prioritaires ainsi que les stratégies pédagogiques annoncés dans leur projet. Plusieurs d'entre elles nous ont dit qu'en effet, comme le suggérait la lecture du document écrit, il n'y avait pas de lien fort entre ces deux éléments : leur projet aurait été le même si l'école avait été située dans un quartier ou une commune à la population très différente. L'essentiel étant d'aider tous les élèves, le fait de prendre en compte leur diversité socio-économique et/ou culturelle n'est pas prioritaire à leurs yeux. Il semble dès lors que les projets traduisent souvent les souhaits et les conceptions pédagogiques de l'équipe plutôt qu'ils ne procèdent de l'analyse de la réalité des élèves « qui sont là » (et de celle de leurs parents).

Si nous nous référons aux informations recueillies dans les écoles étudiées, les critères qui ont guidé les équipes dans la rédaction de leur projet en ce qui concerne le contexte local sont les suivants :

- Assez souvent, c'est avant tout pour répondre aux exigences du canevas proposé par la DEP que les équipes ont intégré la description de leur public scolaire dans leur projet, mais sans articulation forte avec les autres éléments ou chapitres.
- Dans une école, la présentation de l'évolution récente de la population scolaire (proportion croissante d'enfants de milieu populaire) avait pour fonction première d'appuyer et de justifier la demande, plusieurs fois répétée, d'un poste ou d'un demi-poste de GNT.
- Plusieurs équipes ne voient pas très bien dans quelle mesure la prise en compte des caractéristiques socioculturelles de leurs élèves et de leurs familles pourrait influencer leur projet, lequel, de toute manière, doit « apporter le meilleur à tous les types d'élèves ». Dès lors, que faire d'autre, sinon prendre chaque élève là où il en est scolairement parlant, sans faire intervenir d'autres critères.

Il semble qu'une approche très individualisante des difficultés scolaires reste la norme, d'où le peu de cas qui est fait de l'arrière-plan social. On relève chez nombre d'enseignants la tendance à sous-estimer le fait que *là où en est l'élève* a peut-être quelque chose à voir avec son origine socioculturelle, avec *là d'où il vient*, et surtout avec la nature (positive ou négative) de la dynamique socio-éducative instaurée avec sa famille. Ce raisonnement vaut également pour des groupes d'élèves. Bref, c'est encore la représentation la plus traditionnelle de l'égalité des chances qui prévaut : tous les enfants « ont le droit d'entreprendre des études correspondant à leurs talents et à leurs capacités » (Dubet, 2001, p. 22); ce qui n'est pas clairement reconnu et que tous les travaux sur l'échec scolaire ont mis en lumière, c'est que ces talents et ces capacités « sont largement le produit des conditions sociales et culturelles dans lesquelles sont élevés les enfants » (*ibid.*). Or c'est de ce constat que découle la nécessité d'adapter au contexte local les stratégies pédagogiques et les modes d'intervention auprès des parents.



Il convient toutefois de nuancer ce qui précède : les enseignants n'ignorent pas que, prises individuellement, certaines familles ne se mobilisent pas pour les apprentissages de leurs enfants. Mais cet éloignement de l'école est interprété de façon très individuelle et paraît relever d'une sorte de fatalité, dans la mesure où ses dimensions collectives sont peu prises en compte : si certains parents ne « suivent » pas la scolarité de leur enfant, c'est parce qu'eux-mêmes n'ont connu qu'une scolarité très brève ou qu'ils ont échoué à l'école ou surtout parce qu'ils ont vécu dans une culture qui n'accordait pas la même importance que la nôtre à l'école et à l'accompagnement scolaire par les parents. Contrairement aux parents de classe moyenne ou supérieure, ils perçoivent donc mal à quel point la réussite scolaire constitue un enjeu fondamental pour l'insertion sociale et professionnelle future. Ce qui paraît faire défaut chez nombre d'enseignants, c'est une conscience vive du lien entre les représentations, les attitudes et les pratiques éducatives de certains parents et leur origine nationale ou leur appartenance à des groupes sociaux déterminés. Ils ne paraissent pas toujours mesurer à quel point certains parents sont culturellement déracinés et désorientés par rapport aux pratiques scolaires et éducatives qui assurent la réussite des élèves dont les familles ont une connaissance quasi intime⁶⁹ des conditions de la réussite scolaire.

2. Un traitement assez indifférencié des parents

Désormais, les réunions de parents, comme les entretiens individuels avec l'un et/ou l'autre parent de chaque élève, sont obligatoires. Tous les projets s'y conforment et décrivent comment l'école organise ces contacts, avec les multiples variantes possibles : réunion pour toute l'école, par cycles ou par degrés, réunion par classe, précédée ou non d'un moment plus collectif, etc. Pour les autres formes de contacts avec les parents, on est frappé par la grande uniformité d'action d'une école à l'autre. En bref, les écoles reprennent ce qu'elles savent faire depuis longtemps : fêtes, repas collectifs, spectacles, journées portes ouvertes, expositions etc., avec une formule plus récente, les soirées portfolio. Et cela, où que se situe l'école et quel que soit son public scolaire, alors que l'on pourrait penser que certaines activités répondent mieux que d'autres aux besoins de certains types de parents.

La plupart du temps, les activités « conviviales » (fêtes, repas, etc.) visent essentiellement à créer et à maintenir de bonnes relations personnelles avec les parents. Ce sont d'abord des stratégies de relations publiques et non des politiques visant à créer et à renforcer une dynamique socio-éducative positive entre les parents et l'équipe enseignante. Construire de bonnes relations avec les familles est certes très important et

⁶⁹ On parle parfois de parents d'élèves « professionnels », qui savent parfaitement comment accompagner leurs enfants et intervenir pour leur réussite, même lorsque ceux-ci connaissent de graves difficultés à l'école.



absolument nécessaire. Encore faut-il arriver à les mobiliser autour des apprentissages⁷⁰ de leur(s) enfant(s), ce qui n'est pas une mince affaire et implique une analyse très fine de ce qui fait vraiment obstacle à la mobilisation des parents.

Interrogées à ce sujet, les diverses équipes rencontrées nous font part des éléments suivants :

- Elles ne sont pas toujours satisfaites de leurs modes de contact avec les familles. Dans certaines écoles, les réunions de parents, par exemple, n'attirent qu'une minorité d'entre eux, déjà convaincus de la nécessité de leur implication.
- Les entretiens individuels représentent pour l'instant l'espace privilégié pour pratiquer une sorte de différenciation à l'intention des parents : les enseignants essaient alors de s'adapter au mieux aux personnes « qui sont là ». Mais la mise en place d'une politique commune à l'intention de certains groupes de parents auxquels il conviendrait peut-être de s'adresser d'une manière différenciée s'avère plus difficile et n'est pas encore entrée dans les mœurs.
- Les parents qui auraient le plus besoin d'être mobilisés autour des apprentissages sont précisément ceux que l'on n'arrive pas à rencontrer ou à convaincre de la nécessité de s'adresser au SMP, par exemple. D'où un certain découragement chez les enseignants et parfois l'envie de baisser les bras. De ce fait, les relations avec les familles, trop coûteuses en énergie, ont tendance à passer au deuxième plan par rapport à d'autres priorités de l'école.

3. Comment mobiliser les familles de milieu populaire ?

Dans nos entretiens avec les enseignants des six écoles, nous posons systématiquement la question de la mobilisation des parents autour des apprentissages, notamment à propos de l'acquisition de la lecture pour les élèves du cycle I. Les réponses obtenues montrent que, sur un plan individuel, malgré le découragement constaté, cette préoccupation reste bien présente dans l'esprit des enseignants. C'est le plus souvent au cours d'entretiens individuels qu'ils abordent cette question avec les parents, plus rarement lors de réunions. Il arrive aussi, mais cela n'est pas fréquent, que la question des relations avec les parents soit traitée lors de séances de travail en commun.

⁷⁰ Par mobilisation des parents autour des apprentissages, nous entendons le soutien qu'ils apportent à la scolarité de l'enfant et l'importance qu'ils lui accordent. Ce qui se traduit par l'aide concrète qu'ils peuvent lui apporter mais aussi, de manière plus large, par l'intérêt qu'ils manifestent pour l'école, pour ce qui s'y passe et ce qu'y apprend l'enfant, *quand bien même ils ne disposeraient pas des compétences linguistiques et/ou scolaires pour l'accompagner dans son travail scolaire proprement dit.*



Des conseils éducatifs

Les positions que les enseignants cherchent à faire passer dans leurs entretiens avec les parents peuvent se résumer dans les points suivants :

- Expliquer aux parents de langue étrangère l'importance qu'il y a pour l'enfant à bien maîtriser sa langue maternelle pour apprendre correctement le français ; d'où l'importance de lui parler, de lui lire ou de lui raconter des histoires dans sa langue. En d'autres termes, le fait que l'enfant ne parle pas le français en famille ne doit pas être considéré comme un handicap, mais comme un atout ou une ressource à mettre en œuvre.
- Conseiller aux parents de favoriser les apprentissages de base dans le contexte familial en misant avant tout sur le plaisir : ne pas obliger ou forcer l'enfant pour ne pas le dégoûter, favoriser une approche ludique (jeux de société, bricolages, etc.), regarder des livres avec lui, lui lire une histoire en le faisant suivre dans le texte.
- Montrer à l'enfant l'utilité de savoir lire ou compter (à quoi ça sert dans la vie de tous les jours) ; lui montrer comment se repérer dans une grande surface (où est le sucre, le cacao, etc.) ou trouver une information dans le journal (dans quel cinéma et à quelle heure passe le film tant attendu). Et aussi le mobiliser dans les activités de la famille, le faire participer à certaines tâches domestiques (mettre la table, compter les couverts, etc.).
- Faire prendre conscience aux parents de leur part de responsabilité dans les apprentissages : c'est à eux de stimuler l'enfant, chaque fois que l'occasion s'en présente dans le cadre familial. Les parents sont également un exemple pour l'enfant : si ce dernier les voit lire (un journal, un livre), cela va lui transmettre l'envie de lire...

Ces « conseils éducatifs », que les enseignants interrogés connaissent bien, peuvent cependant avoir des effets pervers (à l'exception de la valorisation de la langue maternelle) : s'ils font prendre conscience à certains parents de tout le potentiel éducatif contenu dans la dimension concrète de la vie familiale, ils ne prêchent souvent que des convertis (des parents culturellement proches de l'école), ce qui ne fait que reproduire les inégalités entre familles. D'ailleurs, quelques enseignants déclarent avoir dû parfois renoncer à prodiguer de tels conseils (comme par exemple d'aller à la bibliothèque ou à la ludothèque, de stimuler l'enfant à la maison), conscients que certaines familles, notamment réfugiées, ont des conditions de vie qui sont « à dix milles kilomètres » de ce genre de préoccupations. Ils misent alors sur d'autres formes de soutien pour les enfants : aide accrue en classe, études surveillées, répétiteurs de l'AJETA⁷¹. En tout état de cause, l'absence des parents, le vide relationnel et

⁷¹ Association d'Aide aux jeunes, étudiants, travailleurs et apprentis.



parfois les perturbations graves des relations entre les parents et entre enfants et parents sont des facteurs sans doute beaucoup plus déterminants que la non-conformité des pratiques éducatives parentales au modèle des classes moyennes. A ce niveau, les enseignants sont évidemment très démunis pour intervenir et, dans bien des cas, ce n'est pas à eux de le faire.

Miser sur l'interactivité

Une des initiatives qui rencontre un écho très positif (parfois à la surprise des enseignants), ce sont les *soirées portfolio* qui intéressent beaucoup les parents et dans lesquelles ils semblent s'impliquer davantage. Il en est de même pour toutes les formes de rencontres qui font interagir parents et enfants autour des apprentissages, comme les *classes ouvertes* au cours desquelles les élèves présentent des ateliers à leurs parents. Mais la plupart de ces expériences relèvent de l'initiative individuelle des enseignants et mettent parfois plusieurs années à se diffuser dans toute l'école.

Le succès des soirées portfolio ou des classes ouvertes montre que ces événements agissent souvent comme un catalyseur en faisant découvrir aux parents ce qui se passe à l'école, ce que savent faire leurs enfants, comme en témoignent ces extraits d'entretiens :

« On a fait un système de classes ouvertes – on appelle ça le cinq-à-sept – et c'était l'enfant qui était le guide pour les parents. Et ils viennent beaucoup, c'est difficile de les enlever de la classe, parce qu'ils veulent rester, rester, rester. Ceux qui ne peuvent pas venir, demandent à venir à un autre moment. Ils se piquent au jeu, c'est vraiment quelque chose qui fait drôlement vivre l'école. »

« Les soirées portfolio, c'est vrai que c'est un plus ! Parce que les enfants peuvent expliquer eux-mêmes aux parents ce qu'ils ont fait en classe, dans leur langue et ça, c'est fabuleux ! C'est bien plus parlant pour les parents qu'un livret avec des notes ou juste des appréciations 'suffisant/insuffisant'. C'est pour ça que c'est très riche, c'est très sympathique, ces soirées. »

« Quand on fait des portes ouvertes en classe, c'est une sacrée ouverture, parce que les enfants sortent les jeux, c'est vraiment les enfants qui montrent ce qu'ils font dans la classe. Et de voir que l'on utilise ce genre de matériel, qu'on fait ce genre d'activités en classe, ça c'est du concret et certains parents, ça les aide justement à être un peu plus sur la même longueur d'onde que l'enseignant par rapport à ce qui peut être utile à leur enfant. »

Un autre avantage de ces rencontres, c'est qu'elles permettent à certains parents de mieux prendre la mesure des difficultés réelles de leur enfant (par comparaison avec d'autres), ce qui les pousse à prendre rendez-vous avec l'enseignant. Par ailleurs,

elles favorisent les contacts entre parents qui se mettent à échanger entre eux autour des compétences ou des difficultés de leurs enfants :

« Il y avait une table avec des parents turcs, afghans et iraniens, tout le monde était là et il y avait une des tantes qui parlait mieux le français et qui expliquait, traduisait... Il y avait tout un groupe comme ça, très épanoui, très content et les parents parlaient entre eux, ils ont très vite fait connaissance. »

Il y a sans doute des enseignements à tirer du succès de ces initiatives à l'intention des parents; elles pourraient inspirer la mise sur pied de formes d'échanges mieux adaptées aux besoins spécifiques de certains d'entre eux et susceptibles d'enclencher une dynamique socio-éducative positive.

4. De la solitude à l'action commune

Lorsqu'on s'entretient avec les équipes en projet, on remarque que, exception faite des réunions ou parties de réunions faites en commun, les contacts avec les familles restent pour les enseignants une affaire très individuelle (comme par exemple la décision de faire ou non une réunion de classe en plus de celle d'école, la définition du contenu de cette réunion, la fréquence des rencontres individuelles, etc.). Quelquefois les entretiens avec les parents sont préparés et menés à deux (en général avec la GNT ou la duettiste). Mais ni les entretiens individuels ni les réunions de classe ne font l'objet d'une mise en commun ou d'une réflexion d'équipe. Les réunions de travail sont déjà largement occupées par tout le reste et dès lors, les relations avec les familles (sauf lorsqu'il s'agit d'organiser une fête, etc., mais ce n'est pas de cela dont nous parlons ici) sont repoussées hors du champ de réflexion et d'action communes et laissées à l'initiative individuelle de chaque enseignant.

Plusieurs personnes nous ont cependant déclaré que, grâce aux séances de conseil des maîtres et aux informations qui s'échangent dans divers espaces de collaboration liés au suivi collégial, elles se sentent moins seules face à certains parents: ces derniers peuvent difficilement prétendre désormais qu'ils n'ont pas été avertis des difficultés de leur enfant ou incités à y remédier, notamment en s'adressant au SMP. Les enseignants se sentent forts des informations transmises par les collègues ayant suivi l'enfant les années précédentes, ils savent qu'il y a une équipe derrière eux quand ils rappellent ces faits aux parents. Dans ce cas de figure, les enseignants disent être conscients d'un soutien collectif. La plupart du temps cependant, ils continuent à se sentir bien seuls pour affronter des situations difficiles avec certains parents.

Sortir d'une certaine solitude

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants sont confrontés à une double «solitude» face aux parents «inatteignables» ou peu «collaborants»: solitude d'abord de

chaque enseignant, seul pour affronter les parents, sans pouvoir s'appuyer sur une réflexion et une politique communes de l'équipe, absence surtout de supervision et de contrôle, alors même que c'est dans la relation personnelle entre enseignant et parents que l'essentiel se joue: établissement d'une relation de confiance, sentiment d'être entendu en tant que personne, qualité de l'écoute. La relation entre parents et enseignant retentit alors sur la relation entre enseignant et enfant en classe et entre parents et enfant en famille.

Il est une autre solitude toutefois, dont il est trop peu fait mention. La collectivité s'en remet souvent totalement au corps enseignant pour l'éducation et la formation des enfants et reporte sur lui tout le poids de l'intégration des enfants et des familles venus d'ailleurs, aussi bien que des enfants et des familles dont la relation avec leur environnement est fortement perturbée («cas sociaux», parents toxicomanes, familles monoparentales en situation très précaire, etc.).

En réponse à cette double solitude des enseignants, les équipes pourraient peut-être davantage mettre en commun leurs expériences (positives ou négatives) avec les familles, «collectiviser» et cumuler cette expérience de manière à alimenter la réflexion commune et peut-être orienter autrement certaines actions à l'intention des parents.

En ce qui concerne la solitude par rapport à la collectivité, nous avons évoqué la possibilité de solliciter davantage les partenaires locaux (associations de parents, maisons de quartier, associations, autorités communales le cas échéant, etc.) et de travailler avec eux en réseau⁷². Nous savons que certaines écoles le font déjà mais, pour la plupart de nos interlocuteurs, cela apparaît comme une charge supplémentaire, difficilement envisageable dans l'état actuel des choses. Une des six écoles vit cependant une expérience très positive dans ce sens: en réponse aux inquiétudes des enseignants, l'association de parents a mis en place et anime une formule d'aide aux devoirs, une fois par semaine; ce dispositif fonctionne bien; il est très apprécié des élèves qui le fréquentent. Malgré cela, l'équipe ne voit guère la pertinence ou la faisabilité d'un partenariat avec d'autres acteurs de la vie locale dans le but de mobiliser et de soutenir certaines familles.

Cela dit, rappelons encore⁷³ à quel point il est important que la collectivité et les autorités politiques prennent leurs responsabilités, aux côtés de l'école, pour offrir aux familles immigrées et à leurs enfants un accueil digne de ce nom qui favorise leur intégration à la société genevoise, ainsi que la réussite scolaire de leurs enfants. Les

⁷² Rappelons qu'une telle collaboration est prévue et encouragée par la loi: «L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle. Elle peut également solliciter des collaborations diverses de la part des milieux culturels, économiques, politiques et sociaux» (article 5 de la Loi sur l'instruction publique, souligné par nous).

⁷³ Nous avons développé cet argument dans un rapport de recherche (Jaeggi & Osiek, décembre 2003) et une note de synthèse (Favre, Jaeggi & Osiek, mars 2004) sur la relation avec l'école des familles de milieu populaire.

enseignants sont déjà trop mobilisés pour qu'on leur laisse toute la responsabilité des initiatives en ce domaine, ce qui est encore très fréquemment le cas.

Des tentatives d'ouverture

De ce qui précède, on pourrait conclure que la majorité des écoles souffrent dans leurs relations avec les familles d'un triple handicap : une action indifférenciée vis-à-vis des parents, l'absence de politique commune à leur égard, de même qu'une certaine difficulté à envisager un partenariat avec d'autres acteurs pour développer une dynamique socio-éducative positive avec des familles dont l'enfant est en difficulté scolaire. Cette vision des choses ne correspond qu'à une partie de la réalité. Une observation plus attentive révèle de multiples tentatives pour dépasser le statu quo et de nombreuses initiatives innovantes dans certaines écoles.

Dans une école, on a ébauché une ouverture sur l'extérieur : les responsables d'école ont sollicité une rencontre avec les responsables d'un Foyer accueillant des réfugiés dont les enfants sont scolarisés dans ce groupe scolaire. Il en est résulté une visite du Foyer par l'équipe des responsables d'école, ce qui leur a permis de prendre conscience des conditions de vie de ces élèves, d'où quelques ajustements des dispositifs pédagogiques. Dans la même école, la maîtresse des classes d'accueil entretient également des relations suivies avec les éducateurs du Foyer et les familles des élèves qui y séjournent.

Deux écoles expriment un assez grand découragement suite à l'échec répété de tentatives de mobiliser certains parents, de les intéresser à la scolarité de leur enfant. Dans un cas, cela aboutit à une forme de « *déprime* » se traduisant, momentanément tout au moins, par une certaine résignation au statu quo. Dans l'autre, consciente des difficultés entraînées par la récente modification de son public scolaire, l'équipe a décidé d'examiner systématiquement les difficultés rencontrées et de créer, dans ce but, une commission ad hoc l'année suivante.

Deux autres écoles ont affaire à une population assez hétérogène mais relativement favorisée et ne voient pas comment leur projet peut répondre à cette spécificité. De manière générale, les relations avec les parents sont plutôt bonnes. Ces derniers sont bien informés du contenu du projet mais on préfère les tenir à une certaine distance en ce qui concerne les méthodes pédagogiques. L'une de ces équipes se plaint d'avoir sa créativité bloquée par les contraintes et les normes institutionnelles : à force de tout planifier et de tout rendre obligatoire (les réunions de parents, les entretiens individuels, la restitution commentée des carnets, etc.), l'institution, dit-on, a « *banalisé* » les relations avec les parents. L'autre équipe répond aux attentes des parents en jouant son rôle d'animatrice de la vie culturelle locale (organisation de fêtes, etc.) mais pour le reste s'en tient à une conception très individuelle des relations avec eux.

Une dernière école se démarque des précédentes. Parmi les pionnières de la rénovation, fortement marquée par un idéal de participation, elle est l'une des rares écoles à avoir instauré un conseil d'établissement dans lequel les parents sont représentés et le projet d'école discuté avec eux. Dans la même perspective, elle cherche à établir des liens avec les diverses associations du quartier. Bref, cette équipe fait un gros effort de mobilisation des parents en essayant de les faire participer à la vie de l'école mais aussi de faire participer l'école à la vie du quartier. Elle a également ébauché la définition d'une politique commune à propos de la nature et du contenu des devoirs ; dans le même temps, les enseignants tentent d'harmoniser leur exigences à l'égard des parents pour ce qui concerne l'accompagnement du travail scolaire. Mais, pour l'instant, la définition d'une attitude commune ne s'étend pas à d'autres aspects des relations école/famille. Tout comme dans d'autres écoles, les enseignants se sentent parfois démunis face à certains parents, « *mais on n'abandonne pas !* », disent-ils.

En résumé, des éléments à prendre en compte

- Il conviendrait de vérifier si les enseignants ont les moyens (en termes de compétences et/ou de ressources) de mettre en œuvre une véritable différenciation dans leurs relations avec les familles. Les messages institutionnels ne restent-ils pas trop ambigus ou trop généraux dans ce domaine ? Encourager les écoles à développer les relations avec les familles ou à améliorer l'information ne suffit peut-être pas. Par ailleurs, une attention plus grande encore devrait être accordée à la formation et aux appuis en ce domaine, notamment au moment de l'élaboration des projets d'école ou face aux difficultés rencontrées.
- Comme on l'a vu, les rencontres individuelles entre enseignants et parents constituent certainement l'un des moments les plus déterminants dans la construction d'une dynamique positive autour des apprentissages. Les enseignants gagneraient sans doute à introduire davantage de transparence dans ce domaine, en favorisant les échanges d'expériences entre eux, en multipliant les offres de supervision et les rencontres à deux, non pas pour renforcer le pouvoir des professionnels mais pour favoriser l'intervision en ce domaine et la discussion en équipe, surtout lorsque la relation se révèle difficile.
- L'établissement de partenariats avec les acteurs du monde institutionnel et associatif doit-il relever de la seule initiative isolée et ponctuelle d'enseignants dispersés sur le terrain ou devrait-il être impulsé par l'institution scolaire en tant que telle ? A cette occasion, l'institution pourrait d'ailleurs également attirer l'attention sur le fait que toute aide aux enfants en difficulté (études surveillées, activités parascolaires, animation, etc.) ne doit pas avoir pour conséquence de dégager les parents de leurs responsabilités mais de leur faire sentir, au contraire, qu'on les considère comme des partenaires incontournables.

- A l'heure où l'on se pose la question d'étendre la pratique des conseils d'établissement, le moment est venu de clarifier le statut des associations de parents d'élèves et les règles de la représentation. Contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays où les associations de parents d'élèves ont des représentants élus dans les conseils d'établissement, les associations genevoises de parents d'élèves sont certes reconnues par l'autorité scolaire, mais le sont-elles vraiment par les parents qu'elles sont censées représenter ? Elles n'ont pas de véritable légitimité institutionnelle ; dès lors, elles fonctionnent sur la seule base du militantisme et du volontariat, ce qui conduit à les considérer de fait comme des groupes de pression plutôt que comme des acteurs reconnus par tous dans le débat politique.

Conclusion

C'est un leurre de penser qu'une organisation qui veut améliorer la qualité des services offerts à la cité soit en mesure de le faire sans heurts, sans accroc, dans une conscience parfaitement éclairée des changements souhaités ou attendus. Une rénovation ne ressemble pas à un dispositif technique ou à une machine testée en laboratoire avant sa mise sur le marché. Cette référence à la technique et aux processus qui président à la production d'objets matériels contaminent constamment la pensée commune dans le domaine de l'humain : il faudrait qu'une rénovation soit parfaite en tous points, pensée dans le moindre des détails. C'est faux, y compris pour la machine la plus perfectionnée : même si tout fonctionne sur le papier et que les premiers prototypes ne paraissent révéler aucune faille grave, le temps d'essai et de mise au point est beaucoup plus considérable qu'on ne veut bien le dire. A plus forte raison lorsqu'il s'agit d'une transformation de nos façons d'intervenir sur l'humain.

Notre analyse des projets et de leur mise en œuvre dans quelques écoles s'inscrit précisément dans une période d'ajustement et le développement progressif, des intentions de départ aux réalités de terrain, aussi bien de la part des enseignants que de celle de l'autorité scolaire, confrontée aux demandes de clarification, recherchant une meilleure adéquation de ses messages aux situations observées et contrainte par les faits à modifier ses modes d'intervention et de gestion du changement.

Nous rappellerons dans ces lignes de conclusion les points forts de notre analyse. Nous indiquerons ensuite les limites de notre travail et les voies qui nous paraîtraient les plus fructueuses pour un nouvel approfondissement des processus en cours.

1. Quelques points forts

La lecture des projets d'école débouchait sur des questions concernant notamment leurs conditions de production et leur fonction de régulation dans les diverses écoles, l'organisation du travail collectif, les besoins en formation suscités par le fonctionnement en projet. Quelles réponses pouvons-nous proposer au terme de notre analyse ?

1.1 Le projet d'école : conditions de production et fonction de régulation

Le projet d'école est-il partagé et assumé par l'ensemble des enseignants d'une école ou n'est-il qu'une réponse un peu formelle à la demande de l'institution ? Pour les écoles étudiées, la réponse va dans le sens d'un *fort investissement* des enseignants dans leur projet, même s'ils reconnaissent en avoir parfois rédigé certaines parties davantage en réponse aux exigences du canevas proposé par la DEP que sur la base d'une analyse de problèmes précisément identifiés et/ou en fonction d'une convic-

tion partagée. Si l'histoire des écoles marque fortement la genèse de leur projet, ce dernier est le fruit d'un *travail collectif* organisé selon diverses modalités, même si, ici ou là, le rôle de l'inspecteur ou de l'inspectrice, ainsi que celui de quelques leaders, a joué un rôle déterminant. Sans que nous puissions vérifier cette conclusion pour l'ensemble des écoles en projet, nous disposons de suffisamment d'indices pour affirmer qu'il en est bien ainsi dans une majorité d'écoles. L'examen même du texte des projets va dans le sens d'un fort investissement non seulement des équipes mais aussi des inspecteurs et inspectrices chargés de les valider.

Dans quelle mesure le projet est-il un instrument de régulation pour les équipes? Bien que de manière générale, on ne se réfère pas systématiquement et/ou régulièrement au texte lui-même comme à un guide de l'action au cours de l'année (seuls quelques enseignants nous ont déclaré en avoir une copie en classe et s'y référer parfois), on a constaté qu'il imprègne fortement la réflexion et la dynamique des équipes. Autrement dit, à défaut d'une référence constante à sa «lettre», «l'esprit» du projet semble bien présent dans les écoles. Dans tous les cas, le projet d'école remplit pour le moins un rôle fédérateur et semble nécessaire à la formation d'une culture commune. Pour les responsables d'école, il représente un outil indispensable pour maintenir le cap.

Une démarche en plusieurs étapes

Le projet d'école serait, nous semble-t-il, un outil de régulation encore plus performant s'il était davantage articulé sur les réalités locales de l'établissement concerné et si les objectifs visés étaient plus directement inspirés par leur examen approfondi (caractéristiques du public scolaire et difficultés spécifiques des élèves, ressources disponibles, résultats aux épreuves communes, observation plus systématique du comportement des élèves, etc.). Ce relatif effacement des réalités locales – et nous l'avons observé aussi bien dans l'étude des projets écrits que dans les quelques écoles étudiées – est sans doute plus prononcé encore lorsqu'il s'agit des relations avec les parents et de leur mobilisation autour des apprentissages de leurs enfants: l'essentiel en ce domaine relève de l'initiative individuelle et ne fait pas souvent l'objet d'une politique commune, si ce n'est en matière d'information et d'animation de la vie de l'école.

La difficulté tient d'abord au fait que le souci premier de la plupart des écoles reste celui d'assimiler le cadre institutionnel de la rénovation (travail en équipe, fonctionnement en cycles d'apprentissage, objectifs de fin de cycle, etc.). Pour une école, la «réalité locale», c'est d'abord cela: une équipe confrontée à un ensemble de messages venant de la Direction de l'enseignement primaire et plus ou moins préparée à le comprendre et à le mettre en œuvre, avec une difficulté majeure: la rénovation implique pour les enseignants un renversement de perspective: l'ancien «cadre» réglait autrefois la vie de l'école et le travail de l'enseignant jusque dans ses moindres détails; le nouveau définit des objectifs généraux, des moyens d'action ou des outils pour la gestion des apprentissages des élèves, celle-ci relevant de la responsabilité des équipes d'enseignants.

Cela implique une capacité de travailler en équipe, d'organiser le travail en cycles, de différencier l'enseignement, d'assumer collectivement la responsabilité des apprentissages des élèves. On peut fort bien imaginer qu'une première étape du projet consiste, pour chaque école, à se donner les moyens de travailler de façon autonome dans le cadre nouveau proposé par la Direction de l'enseignement primaire: apprentissage du travail en groupe, de l'animation de groupe, de la démarche de projet. Mais aussi capacité de construire un enseignement, non pas à partir d'un découpage très fin de contenus à «faire passer», mais à partir d'objectifs généraux sur la base desquels se construit une progression qui tienne compte des compétences de départ des élèves (et donc de leur environnement familial et social), de leurs acquisitions antérieures, etc. A ce premier stade, il y a beaucoup à faire.

Une fois ce cadre relativement stabilisé, admis et compris par une équipe qui a acquis la formation et les outils nécessaires pour inscrire son action dans le cadre des lignes de force de la rénovation, le projet peut prendre en compte la réalité locale dans un sens plus large: non plus, prioritairement, «Qui sommes-nous en tant qu'équipe?», mais «Qui sont nos élèves, où en sont-ils de leurs apprentissages, qu'est-ce qui tient à eux et qu'est-ce qui tient à leur environnement social et familial, et donc comment faire pour améliorer la qualité de leurs apprentissages: repérer nos faiblesses et nos forces, travailler sur nos démarches, sur nos méthodes de travail, ou sur nos stratégies de différenciation, ou encore sur l'accompagnement scolaire assuré par les familles ou par d'autres instances de suppléance?»

On ne peut travailler sur tout cela à la fois. A ce second stade, le projet d'école devient le moyen privilégié pour introduire plus de rationalité dans l'action, en sériant les problèmes, en les analysant, et en choisissant pour chaque année ou chaque période de quatre ans d'approfondir tel ou tel aspect particulier. Ces objectifs resteront modestes mais plus le travail ira en profondeur, plus nombreuses seront les solutions à envisager et à expérimenter concrètement.

Vers plus d'autonomie

Les enseignants se montrent parfois sceptiques quant à l'autonomie qui leur est réellement accordée. En toile de fond, c'est la nature des liens entre le centre (DEP, inspecteurs, services spécialisés, etc.) et les écoles qui est en cause. La question du sens et de l'étendue réelle de cette autonomie reste donc à clarifier. Dans les entretiens, nous avons pu constater que les rapports avec l'autorité scolaire sont souvent ambigus. Les enseignants regrettent notamment le manque de soutien et de reconnaissance de la DEP lorsqu'ils imaginent des solutions originales pour dépasser certaines de leurs difficultés et ressentent cela comme le signe du caractère ambigu de son discours sur la question de l'autonomie. Mais l'attribution à l'autorité hiérarchique de la cause des dysfonctionnements n'est-elle pas aussi l'indice d'une dépendance qui reste forte et de la difficulté d'assumer une plus grande responsabilité dans les apprentissages des élèves?

Se poser la question du caractère plus ou moins contraignant du cadre fourni apparaîtra, nous semble-t-il, d'autant plus comme un faux problème que chaque école s'attachera à résoudre les problèmes que posent les *apprentissages des élèves*, concrètement et au jour le jour, dans un lieu donné, avec ses ressources et ses contraintes spécifiques.

1.2 Le travail collectif des enseignants

Dans plusieurs écoles, un travail considérable est engagé pour renforcer la cohérence des pratiques entre enseignants, que ce soit sur un plan horizontal (enseignants de même degré) ou vertical (enseignants de différents degrés), le choix de l'une ou l'autre de ces orientations pouvant d'ailleurs révéler des interprétations sensiblement différentes de la rénovation. Nous avons aussi noté l'importance accordée par la plupart des équipes à l'organisation de dispositifs visant à regrouper les élèves de manière différenciée (en particulier les M & D), tout en constatant la difficulté d'évaluer leur efficacité en termes de différenciation et d'amélioration des apprentissages. Ce n'est d'ailleurs pas la seule fonction de ces dispositifs : les enseignants y recourent aussi parce qu'elles leur permettent la préparation *en commun* de séquences d'enseignement qui seront ensuite mises en œuvre dans des groupes d'élèves plus restreints que le groupe-classe (grâce à la collaboration des GNT). On ajoutera que le fait de privilégier de tels dispositifs n'empêche nullement le regard critique. Dans les écoles étudiées, une majorité des enseignants nous sont apparus ouverts à de nouvelles façons d'organiser les apprentissages des élèves. Ils font leurs propres essais, mais ils sont aussi en attente de propositions nouvelles qui pourraient leur venir d'autres équipes ou de formateurs.

Différencier

En ce qui concerne les formes de différenciation, il nous semble qu'il s'agit d'un territoire qui reste à explorer : comment tenir compte des difficultés spécifiques de certains élèves ou groupes d'élèves et favoriser leur progression sans le faire au détriment des autres élèves ? Certaines pistes sont évoquées dans les projets et dans les entretiens : échange plus fréquent d'élèves d'un degré à l'autre pour des disciplines déterminées, apprentissage coopératif (mais en ce domaine, c'est la formation qui paraît ne pas suivre). Toutefois les interrogations restent nombreuses et c'est un champ de recherche auquel il conviendra de s'atteler dans les années qui viennent. Il y va notamment de la clarification progressive du concept de cycle d'apprentissage pour tirer un plus grand bénéfice de la liberté et de la souplesse qu'il pourrait autoriser dans l'organisation de la formation.

Coopérer

La seconde question concerne les formes de la coopération entre enseignants. Ce qui les mobilise le plus, au moins dans un premier temps, c'est la préparation commune d'activités ou de séquences d'apprentissage. Ils ont alors l'impression de ne pas « perdre leur temps ». Cela leur permet de confronter leurs points de vue pour résoudre des problèmes très concrets. Préparer des leçons, c'est-à-dire concevoir des situations d'apprentissage, il faut de toute façon le faire (c'est en cela que consiste d'abord le travail hors de la classe) et, si on peut le faire à plusieurs et de façon efficace, on a tout à y gagner. Ce qui par contre est plus difficile, c'est la réflexion commune sur les pratiques, la discussion de cas d'élèves, l'identification des difficultés d'apprentissage. Cette distance prise par rapport à la pratique, dans un travail commun plutôt que dans son for privé, constitue pour certains une tâche plus difficile et perçue comme moins immédiatement utile. Si les séances de travail ne sont pas animées avec un minimum de rigueur, elles sont rapidement perçues comme une perte de temps. C'est dire qu'il reste à développer, nous semble-t-il, une observation plus systématique des formes du travail collectif et des méthodes à mettre en œuvre pour les diversifier, de telle sorte que les enseignants en ressortent avec un sentiment de plus grande maîtrise et une plus grande satisfaction sur le plan personnel.

1.3 Formation en équipe et compétences personnelles

Formation en équipe : de la consommation à la négociation de la formation

Tout processus d'innovation demande un gros investissement en formation. Nous avons vu les avis contrastés des enseignants quant à la formation reçue. Nous en avons plusieurs fois rencontrés qui estimaient n'avoir pu recevoir la formation souhaitée ou l'avoir reçue de manière insuffisamment connectée à leur projet d'école. Cela tient en partie au fait que la demande des écoles excède fortement les disponibilités des services de formation. Mais cela nous paraît tenir aussi à l'émergence d'une nouvelle fonction de la formation et des formateurs. Jusqu'ici, la formation était conçue avant tout comme le renforcement et l'enrichissement des compétences *personnelles* de chaque enseignant, chacun puisant dans une offre aussi diversifiée que possible ce qui lui paraissait correspondre le mieux à ses besoins. Désormais, la formation continue devient aussi l'une des formes privilégiées de l'accompagnement des écoles dans la réalisation de leur projet. Non seulement elle doit fournir les outils nécessaires à la gestion d'un projet (dans le domaine de l'animation, de la différenciation de l'enseignement, du travail coopératif, etc.), mais elle fait partie de ce qu'on appelle désormais l'accompagnement des innovations et des réformes (consultance ou soutien ponctuel, recherche, recherche-formation).

Cette évolution entraîne une double conséquence : les équipes devraient désormais penser leur demande de formation en lien étroit avec les objectifs prioritaires qu'elles ont définis pour une période donnée dans leur projet ; par suite, en même temps

qu'elles définissent ces priorités, elles analyseront leurs besoins de formation en rapport avec les objectifs fixés et négocieront avec les services concernés les actions de formation qui leur sont apparus nécessaires. Sur le premier point, nous avons pu observer que l'articulation entre objectifs prioritaires du projet et formation existe bel et bien mais est souvent insuffisamment planifiée, celle-ci intervenant alors trop tard pour favoriser l'atteinte des objectifs prioritaires définis pour une période donnée. D'autres fois, la formation dispensée ne répond pas aux besoins de l'équipe. Pour dépasser ces difficultés, il convient d'une part de planifier à l'avance la formation commune pour qu'elle intervienne au moment opportun et, d'autre part, d'encourager toutes les initiatives qui vont dans le sens d'une négociation de la formation : analyse de la demande des enseignants par les formateurs et identification par les enseignants des problèmes dont ils cherchent des éléments de solution dans la formation. Ce sont des pratiques qui s'observent déjà, mais qui se heurtent encore à de multiples difficultés, soit que les services de formation ne disposent pas des ressources suffisantes pour répondre à la demande avec la souplesse nécessaire, soit que les enseignants eux-mêmes n'aient pas suffisamment progressé dans l'analyse de leurs pratiques pour formuler des demandes qui puissent être entendues par les formateurs.

Coopération et compétences personnelles

Quoi qu'il en soit de la formation commune aux membres d'une équipe, la coopération n'est possible à long terme qu'entre enseignants disposant chacun d'un haut niveau de compétences, aussi bien sur le plan personnel, dans la relation aux élèves et aux collègues, que sur le plan professionnel. Une telle affirmation contredit évidemment l'opinion de ceux qui considèrent que le travail en équipe procède d'une visée purement idéologique ou idéaliste. Rappelons à ce sujet que si la coopération est si fortement valorisée aussi bien dans les entreprises (voir Zarifian, 1996) que dans l'enseignement ou la vie sociale en général, c'est principalement en raison de la complexité croissante des problèmes à résoudre et de la nécessité, pour y faire face, d'inventer des solutions nouvelles. Mais ce n'est pas à n'importe quel prix et sous n'importe quelle forme que la coopération peut être un moyen privilégié de faire face à la complexité et à la nécessité d'innover. On a évoqué plus haut certains des problèmes que pose la collaboration entre enseignants. Ce que nous voudrions souligner ici, c'est le rapport complexe du travail en équipe avec les compétences personnelles.

Le travail de l'équipe contribue d'abord au renforcement des compétences de chacun de ses membres : en collaborant avec d'autres et en se confrontant à d'autres manières de faire et de penser, on ne cesse d'apprendre et d'approfondir ses connaissances et ses compétences personnelles. En outre, l'appui et le soutien qu'on reçoit de ses collègues aide chacun à acquérir une plus grande confiance en soi, à lever des peurs paralysantes et, par suite, à développer des compétences qui ne s'exprimaient jusque là qu'avec une grande réserve. Cette contribution de la coopération à la formation personnelle apparaît très clairement dans les entretiens que nous avons menés dans

les écoles étudiées. Un point toutefois mériterait un approfondissement, à savoir les formes que pourraient prendre dans les équipes l'accompagnement des nouveaux enseignants. Il nous a semblé que dans certaines équipes qui se sont considérablement rajeunies au cours de ces dernières années, cet accompagnement ou cette interformation pourrait figurer parmi les objectifs prioritaires du projet, en complément de l'accompagnement spécifique assuré par ailleurs aux jeunes enseignants avant leur nomination ou aux suppléants qui n'ont pas reçu la formation pédagogique « standard ».

En second lieu – mais cela apparaît plus explicitement chez les enseignants qui ont une longue pratique du travail en équipe –, la collaboration concourt à la prise de conscience de besoins de formation personnelle. C'est une autre façon de dire que la rénovation ne signifie nullement l'effacement ou la mise en sourdine des compétences individuelles. Les difficultés de relation entre collègues ou la réflexion commune sur des difficultés rencontrées dans la gestion de la classe peuvent révéler des difficultés personnelles jusque là peu conscientes. En ce sens, le travail en équipe entraîne souvent un appel plus pressant à différentes formes de supervision, individuellement ou en groupe, comme elles sont instituées dans d'autres professions de l'humain. Une des difficultés du travail en équipe, mais en même temps le signe de son efficacité, c'est précisément d'entraîner des mises en cause personnelles et professionnelles parfois difficiles à vivre.

On notera enfin que le travail en équipe peut encourager certains enseignants à acquérir des compétences plus spécifiques dans des domaines particuliers pour en faire profiter leurs collègues, ou tout simplement parce que travailler en équipe, ce n'est pas tout faire ensemble, mais c'est aussi se partager le travail de telle sorte qu'on puisse recourir à des collègues spécialement formés pour intervenir dans des domaines particuliers et soutenir ceux qui n'ont pas le même niveau de compétence dans ces domaines. On a vu l'exemple de l'enseignante qui avait une formation de médiatrice et à laquelle on pouvait faire appel dans certains entretiens avec les parents. Bien d'autres exemples pourraient être repris, bien que ces formes de spécialisation ne nous paraissent pas encore suffisamment développées dans les équipes. Ou du moins, elles apparaissent peu dans la présentation que font les projets des ressources locales sur lesquelles les équipes peuvent compter.

2. Vers d'autres démarches de recherche

Nous ne soulignerons jamais assez l'importance accordée aujourd'hui au suivi, à l'analyse et à l'évaluation des innovations. On ne s'étonnera donc pas que nous évoquions brièvement quels pourraient être les apports de la recherche à la rénovation de l'enseignement primaire.

Il n'existe pas, à nos yeux, de modèle standard d'évaluation des innovations, bien que de nombreux chercheurs aient proposé des cadres d'analyse généraux, mais d'inspi-

rations fort diverses. C'est que les démarches de recherche mises en œuvre aussi bien pour jeter un regard critique sur l'innovation étudiée que pour fournir des outils de régulation dépendent étroitement de la nature de l'innovation à étudier.

Quel type d'innovation dans l'enseignement primaire genevois ?

Pour ce qui concerne la rénovation de l'enseignement primaire genevois, rappelons que le projet formulé en 1995 reposait très clairement sur le constat du nombre trop élevé de redoublements et se donnait pour but premier la lutte contre l'échec scolaire et donc l'amélioration de la formation des élèves, aussi bien au niveau cognitif qu'au niveau socio-affectif. Les textes diffusés par l'autorité scolaire ne laissent place à aucun doute à ce sujet.

Mais, contrairement à ce qui se passe dans d'autres systèmes scolaires, la rénovation genevoise impose, pour atteindre ce but, un ensemble de *moyens* d'ordre structurel :

- le travail en équipe pour assurer la cohérence du parcours et de la progression de l'élève et tempérer l'individualisme de certains enseignants,
- le découpage de la scolarité en cycles d'apprentissage plutôt qu'en degrés annuels pour éviter toute stratégie sélective considérant l'échec de certains soit comme une fatalité, soit comme nécessaire à la réussite des autres,
- la mise en place de dispositifs pédagogiques permettant mieux de tenir compte des différences entre élèves sans détriment pour la qualité des apprentissages de tous (c'est le sens, dans les premiers textes sur la rénovation, de l'idée de centration sur l'élève).

Ces options peuvent être discutées. Mais il importe de souligner qu'elles se distinguent très nettement de celles adoptées dans d'autres systèmes d'enseignement, notamment ceux qui font de l'obligation de résultats plutôt que de l'obligation de moyens le ressort principal de l'amélioration de la qualité des écoles. Cette approche consiste pour l'autorité scolaire des pays en question à mettre en place une mesure régulière des résultats des élèves par une instance extérieure à l'école, en laissant aux établissements eux-mêmes une grande autonomie dans le choix des moyens. Cette mesure des résultats conduit soit l'autorité scolaire, soit des organismes d'évaluation externe à intervenir dans les écoles lorsque les résultats ne sont pas satisfaisants et à leur imposer, sur la base d'un diagnostic établi par des experts, des changements de différents ordres, par exemple changement de direction, exclusion de certains enseignants, augmentation des ressources, ou même fermeture des écoles concernées.

Quelles stratégies de recherche adaptées à la rénovation genevoise ?

La rénovation genevoise, elle, fait l'hypothèse que l'introduction de changements aussi bien structurels que didactiques et pédagogiques est essentielle à l'amélioration de la formation de tous les élèves. Compte tenu de cette option initiale, il nous a paru que la tâche la plus urgente de la recherche était d'analyser le processus d'implantation de ces différents moyens, en portant toutefois une attention particulière à la façon dont les acteurs les ordonnaient aux buts poursuivis. Nous proposons dans ce cahier une première étape de cette analyse. A plusieurs reprises nous avons signalé, dans l'étude des projets et dans le compte rendu de notre travail sur quelques écoles, les limites de nos connaissances sur ce qui se passe *effectivement* sur le terrain. Ces limites sont liées à la démarche de recherche adoptée qui utilise l'analyse des textes ainsi que la seule interaction entre enseignants et chercheurs pour comprendre le fonctionnement des écoles.

Pour dépasser ces limites, combler ces lacunes et permettre aux enseignants d'abord, mais aussi aux responsables d'école, aux inspecteurs et à la Direction de l'enseignement primaire, une meilleure connaissance des transformations en cours dans les écoles en projet, il nous paraît indispensable de recourir à des démarches plus proches encore du terrain : observation participante, dispositifs d'auto-analyse des écoles, recherche-action, centrées soit sur le fonctionnement des équipes et les différentes formes de différenciation, soit sur les modalités concrètes de l'évaluation, les relations avec les familles et leur mobilisation (notamment pour celles qui sont le plus éloignées de l'école), la qualité des relations entre enseignants et entre enseignants et élèves.

Cela ne pourrait se faire qu'en constituant des équipes de recherche pluridisciplinaires, comprenant à la fois des sociologues, des psychologues sociaux, des psychologues, des didacticiens (dans les différentes disciplines). Ces équipes auraient pour tâche d'interagir avec les équipes afin de mieux comprendre, dans une perspective de recherche, les difficultés rencontrées dans les différents domaines, de suivre la mise au point de nouvelles solutions et d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Il s'agira à partir de là, non seulement d'identifier les problèmes mais de construire des outils ou du matériel qui puissent être diffusés à l'ensemble des écoles, de suggérer à l'autorité scolaire des stratégies de communication plus pertinentes, de développer des formes d'accompagnement des écoles et des enseignants plus adaptées encore.

Précisons qu'il ne s'agit pas à nos yeux d'une nouvelle forme de contrôle de ce qui se fait dans les écoles ou de la formulation de jugements de valeur sur la pratique des enseignants dans les écoles en rénovation. Ce n'est pas le rôle de la recherche et ils sont bien trop nombreux, nous l'avons déjà souligné, ceux qui, faute d'une informa-

tion sérieuse – enseignants, parents, journalistes, politiciens –, réduisent la rénovation à un condensé de slogans idéologiques et répandent dans le public des jugements à l'emporte-pièce: les enseignants des écoles en rénovation ne travailleraient en équipe que pour se faire plaisir et au détriment des élèves, ils n'exigeraient plus rien sous prétexte de suivre le rythme de leurs élèves, de telle sorte que la rénovation est la cause de tous les maux que l'école genevoise traîne pourtant avec elle depuis longtemps, ils ne seraient plus que des «animateurs» et non des enseignants...

Les enseignants que nous avons rencontrés souffrent de ces jugements; ils en souffrent d'autant plus qu'ils n'ignorent rien des problèmes soulevés par leur action et que, autant sinon plus que d'autres, ils tentent de les affronter au quotidien, sans, en aucune façon, se considérer comme des «super-enseignants». Mais le fait de travailler en équipe n'apporte pas de solutions toutes faites. Ces solutions, ils tentent de les construire, mais comment, avec quelle efficacité, avec quelles difficultés, et parfois avec quels échecs? Cela, il importe que le travail de recherche l'analyse et le mette en lumière, tout en élaborant et en expérimentant avec les praticiens des solutions ou des esquisses de solution aussi pertinentes et efficaces que possible.

Ces recherches de terrain ne sont nullement exclusives d'enquêtes plus extensives, par questionnaires ou par entretiens structurés, sur la compréhension par les enseignants de certaines orientations de la rénovation, sur la raison des divergences de vue entre équipes sur certains points particuliers, sur les représentations que les enseignants se font des élèves en difficulté ou des familles d'origine étrangère. A condition toutefois que de tels travaux prennent tout leur sens dans la stratégie générale d'implantation de la rénovation et que l'objet d'étude soit défini aussi rigoureusement que possible, quelles que soient les difficultés méthodologiques qu'on rencontrerait dans la vérification des hypothèses émises.

Stratégies de recherche et évaluation des résultats des élèves

Cette analyse des transformations en cours sur le terrain n'exclut nullement une évaluation des résultats des élèves. Mais celle-ci devrait être aussi cohérente que possible avec la stratégie d'innovation adoptée pour éviter de soumettre les enseignants à des messages contradictoires et de leur enlever d'une main ce qu'on leur donne de l'autre. Dans notre propre travail, nous avons été constamment attentifs aux liens que les équipes établissaient entre les moyens, dispositifs et stratégies mis en œuvre et l'amélioration de la formation des élèves. Nous considérons en effet que l'un des risques de la stratégie d'innovation adoptée à Genève, c'est que le lien entre moyens et fins poursuivies se défasse ou passe au second plan. Engagées qu'elles sont dans le développement du travail en commun, ou trop influencées par les stratégies «à la mode» et préoccupées d'abord par l'appropriation des nouveaux objectifs d'apprentissage, certaines équipes pourraient en effet en oublier les finalités. Le risque existe, mais nous avons constaté dans notre travail des évolutions significatives: plusieurs des équipes rencontrées s'interrogent sur l'efficacité des modules et des découlo-

nements ou d'autres dispositifs; d'autres découvrent tout ce que peut leur apporter une analyse fine des résultats obtenus aux épreuves cantonales de fin de 2P et de fin de 6P. Certaines d'entre elles pourraient souhaiter dans les années à venir disposer d'outils pour évaluer les compétences acquises par les élèves sur le plan socio-affectif ou disposer d'épreuves leur permettant de diagnostiquer plus finement la nature des difficultés de certains élèves. Tout cela devrait être pris en compte dans les programmes de recherche à venir.

Mais la réponse ne nous paraît pas pouvoir résider dans l'évaluation standardisée des résultats mise en œuvre dans les systèmes qui privilégient l'obligation de résultats dont il a été question plus haut. Une telle évaluation tend à sélectionner les domaines de formation où les résultats sont le plus facilement mesurables et quantifiables et laisser de côté ceux qui se prêtent mal à la mesure (les compétences sociales par exemple), ce qui conduit fréquemment à une sorte de «productivisme pédagogique», bien dans l'air du temps, mais réduisant l'élève au futur producteur, ce qui est contraire aux finalités de l'enseignement obligatoire définies dans la loi. En outre une telle évaluation laisse tout pouvoir aux experts qui interviennent pour porter un diagnostic sur le fonctionnement des écoles et sanctionner celles dont les résultats sont jugés insuffisants. Elle n'aide pas les équipes à comprendre et à analyser leur propre fonctionnement, ne leur fournit pas les moyens de comprendre les résultats de leurs élèves et, par suite, leur enlève une part importante de responsabilité dans l'atteinte des résultats. Ceux-ci importent, même s'il n'est pas dans le pouvoir des enseignants de modeler les élèves comme on le fait des objets matériels. Mais c'est dans l'interaction entre autorités scolaires, équipes d'enseignants et, le cas échéant, chercheurs en sciences de l'éducation et spécialistes de l'évaluation, que doivent être *négociés et décidés* les outils à mettre à la disposition des écoles et des équipes pour qu'elles soient en mesure d'assumer les responsabilités qui leur reviennent désormais. A ces conditions, on ne saurait exclure une évaluation externe des résultats des élèves; c'est en effet en terrain préparé que celle-ci interviendrait, c'est-à-dire dans des écoles qui ont acquis une bonne connaissance de leur fonctionnement et soumis leurs pratiques à un travail de réflexion et d'analyse. L'évaluation externe constitue alors soit une confirmation de l'évaluation interne, soit un défi à relever lorsque les informations qu'elle apporte entrent en contradiction, au moins partiellement, avec l'évaluation interne. Mais dans les deux cas, les enseignants peuvent s'en approprier les résultats et, le cas échéant, en identifier les facteurs explicatifs ou prêter attention à des aspects de leurs pratiques qu'ils n'avaient pas pris en considération jusque là. En d'autres termes, l'évaluation externe est en mesure d'enrichir et de féconder l'évaluation interne et inversement.

Indications bibliographiques

- Argyris, C., Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Paris : Flammarion.
- Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2004). *Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ?* Paris : MEN.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF.
- Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boutinet, J.-P. (1990 ; 2001). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1993). Les multiples facettes du projet. *Sciences humaines*, n° 39, 20-24.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas : une mutation de temporalités*. Paris : PUF.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet*. Paris : Hachette Éducation.
- Broch, M.-H., Cros, F. (1989). Ils ont voulu un projet d'établissement, stratégies et méthodes. *Rencontres pédagogiques* n° 25. Paris : INRP.
- Chanlat, J.-F., Séguin, F. (1987). *L'analyse des organisations, une anthologie sociologique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Chantier Equipes pédagogiques de l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) (1980). *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non ! Outil de rupture*. Paris : Maspero.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Courtois, G. (1992). Le changement à reculons. *Le Monde*, 6 février 1992.
- Courtois, B., Josso, M.-Ch. (dir.) (1997). *Le projet : nébuleuse ou galaxie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Cros, F. (1987). Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre. *Éducation permanente*, n° 87.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 11-23.
- Cros, F. (1998). Projet. In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Ch. Champy et Ch. Etévé, éd.). Paris : Nathan, p. 836-840.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- De Rozario, P. (1997). Penser le projet moderne pour le refonder. In : *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* (B. Courtois et M.-Ch. Josso, dir.). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 2170.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF, INRP.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP.
- Derouet, J.-L., Dutercq Y. & Mallet, D. (1998). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie*. Paris : INRP.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, compétences transversales et système éducatif*. Genève : SRED (Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail n° 2).
- Dionnet, S., Favre, B. & Osiek, F. (2002). *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation*. Le cas des écoles primaires genevoises. Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives, <http://www.girsef.ucl.ac.be/osiek.pdf>.
- Dubet F & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2001). *Pourquoi changer l'école ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. (2004). Du travail individuel au travail collectif : obstacles et significations. In : Frenay, M. & Maroy, C. (éd.). *L'école, six ans après le décret « Missions »*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 187-208.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 135.
- Duschesne, S. & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien collectif*. Nathan/SEGER.
- Edet, S. (2000). *Les enseignants du primaire face aux projets d'école : perspectives psychosociologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Favre, B. (2001). Analyse de fonctionnement, évaluation et auto-évaluation des écoles : le cas des écoles primaires genevoises. *Perspectives*, vol. XXXI, n° 4, décembre 2001, p. 613-631.
- Favre, B., Nidegger, C. & al. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Genève : SRED.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2003). *Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : SRED.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2004). *Familles, école et collectivité. La situation des enfants de milieu populaire*. Note de synthèse. Genève : SRED.
- Férole, J., Rioult, J. & Roure, D. (1991). *Le projet d'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Fiske, E. B. & Ladd H. F. (2000). *When schools compete, A Cautionary Tale*. Washington D.C. : Brookings Institution Press.
- Garel, G. (2003). *Le management de projet*. Paris : La Découverte.
- Gather Thurler, M. (2001). L'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable. *Le point en administration scolaire*, volume 2, n° 3.
- Gather Thurler, M. (2001). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hatchuel, A. (1994). Les savoirs de l'intervention en entreprise. *Entreprises et histoire*, 7, 59-75.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.
- Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2003). *Familles, école et quartier : de la solitude au sens. Échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Genève : SRED.

Les Cahiers Pédagogiques (1994), n° 321-322.
Dossier: Enseigner par cycles à l'école primaire.

Maresca, B., Charrier, O. & al. (1992). Les projets d'établissement, le management au service de l'animation pédagogique. *Les dossiers éducation & formation n° 15*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la culture.

Martini, A. (2001). Le Plan d'Offre de Formation entre illusion et réalité: une analyse des écoles en Vénétie. *Politiques d'éducation et de formation, n° 1* (Le projet d'établissement: mythe ou réalité). Bruxelles: De Boeck Université, p. 29-41.

Meuret, D. (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Meuret, D. (2001). Les Charter schools: un compromis d'avenir? *Politiques d'éducation et de formation n° 1* (Le projet d'établissement: mythe ou réalité). Bruxelles: De Boeck Université, p. 97-105.

Meuret, D., Broccolichi, S. & Duru-Bellat, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets*. Dijon: Les Cahiers de l'IREDU.

Note d'évaluation 05.03 (2005).
L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires. Paris: MEN.

Obin, J-P. (1998). Projet d'établissement.
In: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Ch. Champy et Ch. Etévé, éd.). Paris: Nathan, p. 424-427.

Obin, J-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris: Hachette Education.

Osiak, F. (2002). *Le projet d'établissement* (Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, document de travail n° 1). Genève: SRED.

Paul, J-J. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Perrenoud, Ph. (2000). *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy les Moulineaux: ESF.

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec.

Piketty, Th. (2004). L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises: une estimation à partir du panel primaire 1997.
<http://pythie.cepremap.ens.fr/~piketty/Papers/Piketty2004b.pdf>.

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004).
Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école? Paris: Bayard.

Rich, J. (2001). *Du projet d'école aux projets d'école: contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Ricoeur, P. (1991). *Temps et récit*. Paris: Seuil.

Rochex, J-Y. (1997). Les ZEP: un bilan décevant.
In: Terrail, J-P. (dir.), *La scolarisation de la France*. Paris: La Dispute, p. 123-129.

Schütz, A. (2003). *L'étranger* (1^{re} éd. franç. 1966). Paris: Allia.

Terrail, J.-P. (dir.) (2002).
De l'inégalité scolaire. Paris: La Dispute.

Van Zanten, A. (dir.) (2000).
L'école: l'état des savoirs. Paris: La Découverte.

Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1998).
Devolution and choice in education. The school, the state and the market. Melbourne: ACER Press.

Thévenet, M. (2003).
La culture d'entreprise. Paris: PUF.

Zarifian, P. (1995).
Le travail et l'événement: essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle. Paris: L'Harmattan.

Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*. Paris: PUF.

Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., Perez, L. (2004). Constructive conflict: how controversy can contribute to school improvement.
Teachers College Record, Vol. 105, Nr. 5, 782-816.

Documents produits dans le cadre du Département de l'instruction publique (DIP)

Direction de l'enseignement primaire (1994).
Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique: trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation. Genève: DIP.

Direction de l'enseignement primaire (décembre 1994). Appel de projets d'innovation, lettre adressée aux enseignants et aux enseignantes de l'école primaire genevoise au nom du groupe de pilotage. Genève: DIP.

Direction de l'enseignement primaire (août 2000).
Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise. Genève: DIP.

Direction de l'enseignement primaire (août 2000).
Le suivi collégial des élèves. Circulaire d'informations générales n° 1/12. Genève: DIP.

Direction de l'enseignement primaire (mai 2001).
Plan de travail, projet d'école, responsables d'école, lettre et directives de rédaction adressées aux enseignants et aux enseignantes de l'école primaire genevoise. Genève: DIP.

Enseignement primaire (1993). *Actes du forum de l'enseignement primaire du 6 octobre 1993 consacré à la Lutte contre l'échec scolaire*. Genève: DIP.

Groupe de pilotage de la rénovation (1999).
Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994. Genève: DIP.

Journal de l'enseignement primaire (2003), n° 18.

© SRED 2005

Service de la recherche en éducation

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. 022 327 57 11 - Fax 022 327 57 18

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

Responsable de l'édition: Narain Jagasia

narain.jagasia@etat.ge.ch

Mise en page: Sophie Jatou

Imprimé à Genève en octobre 2005

ISBN 2-940238-16-2

Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire

La rénovation de l'enseignement primaire genevois a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. Elle est actuellement contestée par certains milieux qui rêvent d'en revenir à une école plus traditionnelle, plus sélective et voient dans ces réformes la principale cause des difficultés rencontrées par les élèves.

Loin de ces polémiques stériles, sources de confusion, les recherches présentées ici tentent d'analyser la rénovation de l'intérieur, d'en explorer les multiples facettes, d'en décrire le fonctionnement réel, d'en identifier les apports indéniables mais aussi les écueils, tant au niveau de la compréhension des buts poursuivis qu'à celui de la transformation des pratiques.

Ce travail d'investigation porte d'abord sur la phase d'élaboration des projets d'école qui définissent les actions prévues par chaque équipe d'enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement au niveau local. Un travail de terrain rend compte ensuite de la mise en œuvre du projet dans quelques écoles du canton. La rénovation apparaît ainsi beaucoup plus clairement comme une transformation sur le long terme de la prise en charge de la carrière scolaire de chaque élève. Par l'instauration du travail en équipe permettant une réflexion approfondie sur les pratiques, les forces et les faiblesses de chacun, ces changements visent à améliorer la cohérence globale de l'action engagée dans les établissements scolaires.

Ce travail devrait permettre à tous ceux qu'intéresse l'évolution de l'école de se faire une idée plus précise des enjeux sous-jacents et des changements réellement intervenus ces dernières années dans l'enseignement primaire genevois.