

Généraliser la pédagogie différenciée :
un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires
L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2000

On sait que la pédagogie différenciée n'est pas une idée nouvelle. En 1886, Pauline Kergomard, inspectrice des écoles, l'appelait déjà de ses vœux en dénonçant ce que Pierre Bourdieu appellera plus tard notre « indifférence aux différences » :

Nous mesurons à la même aune tous les enfants de toutes nos écoles. C'est notre façon de nous montrer égalitaires : et nous faisons fausse route, en confondant le but - qui est de conduire tous les enfants à un même degré de développement moral - avec les procédés qui doivent être différents, vu les inégalités du point de départ, vu les éléments dissolvants qui viennent en maintes circonstances paralyser notre action (Kergomard, 1886/1974, citée dans Plaisance, 1996, p.111).

La pérennité de la problématique est significative. Elle montre que les institutions scolaires n'ont pas terminé de buter contre la complexité des processus de transmission culturelle. Si l'école publique veut fournir à tous ses élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des citoyens² libres et responsables, elle doit les réunir non seulement dans un espace commun, mais aussi - et c'est plus difficile - autour d'objets de savoir plus ou moins familiers aux uns et aux autres. Fixer des objectifs rassembleurs (lire, écrire, compter, mais aussi créer, explorer, analyser, communiquer, argumenter, etc.), et tout faire pour que chacun les atteigne, telle devrait être l'ambition d'une pédagogie démocratique.

A Genève, la loi sur l'instruction publique exige de l'école et des enseignants qu'ils « tendent à corriger les inégalités de réussite scolaire ». Mais la réussite ne se décrète pas. Elle se construit jour après jour, au contact d'une réalité qui résiste souvent à nos (bonnes) intentions. C'est pour franchir un nouveau palier dans la lutte pour la justice sociale que l'Enseignement primaire genevois a entrepris, au début des années '90, une **Rénovation** orientée vers la démocratisation de l'accès au savoir.

Objectif : mobiliser l'ensemble des ressources humaines et matérielles de l'institution dans un processus de **changement systémique** susceptible d'accélérer la diffusion des expériences et des pratiques pédagogiques les plus dynamisantes. Moyen : un dispositif de pilotage et d'accompagnement destiné à guider et à soutenir la première phase d'exploration (réunissant une trentaine d'écoles volontaires), puis la deuxième phase d'extension de la Rénovation (aux 220 bâtiments du canton) (voir annexe 1).

¹ Texte de présentation d'une intervention à la table ronde « Différenciation, curriculum et pratiques éducatives », colloque « Diversité et différenciation en pédagogie », Lisbonne, 18-20 novembre 1999. Organisation: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Lisbonne.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, de citoyens que de citoyennes.

Le paradoxe d'un tel projet, c'est sa volonté de **généraliser la pédagogie différenciée**. D'en faire non plus l'exception militante qui confirme la règle, mais un standard valable pour l'ensemble de l'institution, toutes écoles et tous niveaux hiérarchiques confondus.

Dans les représentations et dans les pratiques, comment faire de la différence la norme ? Comment tenir compte de la diversité des élèves et de leurs familles, sans renoncer à leur faire partager des significations et des expériences communes ? Comment assouplir les échéances, sans masquer les difficultés ? Comment concentrer les efforts là où ils sont nécessaires, sans provoquer de nouvelles discriminations ? La Rénovation de l'école genevoise a cherché et cherche encore des solutions (provisoires) à ces dilemmes (continuels).

Les quatre années d'exploration sont aujourd'hui arrivées à leur terme. Les quatre années d'extension sont en préparation. Une année de transition (1999-2000) doit servir d'interface entre les deux phases. L'enjeu : identifier les acquis de la période d'exploration et, surtout, réfléchir à la stratégie de propagation. Du sommet à la base de l'institution - du haut vers le bas et du bas vers le haut - différents modèles de changement sont mis en discussion. Egalité ou équité ? Pluralité ou unité ? Liberté ou contrainte ? Flux poussé ou flux tendu ? Chacun s'exprime en défendant des convictions, mais aussi des intérêts, avoués ou non. Le débat n'est que la face émergée de la négociation, mais il confirme au moins une chose : ce qui soulève les passions scolaires, c'est moins la diversité des enfants que celle des adultes.

Je vais essayer de le montrer dans la dernière partie de ce texte, en m'appuyant sur trois arguments préparatoires. Premièrement, je ferai l'hypothèse que la pédagogie différenciée n'est pas démodée, mais qu'elle peut servir de levier à une politique de démocratisation de l'accès au savoir et au pouvoir, à condition d'être discutée et régulée. Deuxièmement, j'évoquerai l'exemple genevois pour montrer que l'enjeu est moins la définition théorique de la « bonne » différenciation que le passage des intentions à l'action. Troisièmement, je présenterai la Rénovation en essayant de montrer comment le passage à l'acte peut mobiliser et bouleverser l'ensemble du système scolaire. Je terminerai donc en rappelant une évidence : changer l'école, c'est d'abord changer les enseignants, leur manière d'agir, de travailler, de penser. Comme personne n'apprend sur ordre de l'autorité, on doit bien imaginer, là aussi, des détours et des concessions. Négociation, différenciation, interaction : ce qui est si précieux dans la salle de classe pourrait servir à d'autres niveaux du système scolaire.

La pédagogie différenciée : une pédagogie à négocier

La question de la différence est une question épineuse et douloureuse. On sait que le respect et la tolérance, s'ils enferment autrui dans ce qu'il est (ou dans ce qu'il est censé être), peuvent aboutir à la démission des maîtres et à l'exclusion des élèves. Le remède de la différenciation peut, s'il est mal utilisé, se révéler plus mauvais que le mal. La discrimination positive, celle qui voulait « donner plus à ceux qui ont moins », peut stigmatiser certaines familles sous prétexte de handicap socio-culturel. La politique des zones d'éducation prioritaires, celle qui devait incarner la solidarité nationale dans les quartiers défavorisés, peut transformer certaines cités en ghettos par simple effet d'étiquetage. Ces dérives sont connues, mais suffisent-elles à jeter toute la justice redistributive et toute la pédagogie différenciée aux orties ? *La médecine fait des progrès, la pédagogie des réformes*, dit volontiers Philippe Meirieu. Au delà des querelles de vocabulaire, on peut faire l'hypothèse que la meilleure façon de revenir de la pédagogie différenciée, c'est de ne jamais y être allé.

Les mots s'usent plus vite que les pratiques. La pédagogie différenciée a eu son heure de gloire, mais elle commence peut-être sa traversée du désert. D'un côté, les chantres de l'unité : une seule pédagogie pour tous, ce serait bien la meilleure façon d'instaurer l'école

républicaine. De l'autre, les partisans de la pluralité : une pédagogie diversifiée permettrait à chacun de trouver « chaussure à son pied », en évitant l'écueil de la définition des besoins *a priori*. Ces deux pôles alternatifs ont chacun leur coquetterie : puisqu'on ne pourra jamais maîtriser des différences qui nous échappent, autant compter sur les aléas d'une pratique assumant son unité et/ou sa diversité. Ne rien prévoir, ne rien anticiper, ne rien planifier, n'est-ce pas la meilleure façon d'éviter « l'effet d'attente » ?

On a pourtant rarement résolu un problème en faisant mine de ne pas le voir. Les contre-modèles de la pédagogie unifiée et de la pédagogie diversifiée sont utiles s'ils mettent en garde contre le fantasme de toute-puissance qui guette tout pédagogue et toute pédagogie. Mais ils ne résolvent pas le problème de fond. Si l'on admet que la différence n'est pas un attribut, mais un rapport. Si l'on admet, autrement dit, qu'un élève n'est jamais un élève « différent », mais qu'il est toujours un élève à la fois semblable **et** différent. Si l'on admet que sa différence n'est jamais évidente, mais qu'elle dépend à la fois du critère de distinction sélectionné et de la norme en vigueur. Bref, si l'on admet que la différence n'est jamais donnée, mais toujours **négociée** dans un rapport de force (Maulini, 2000), on doit assumer l'implication de l'élève **et** du maître dans la définition et le traitement des différences. La pédagogie sera alors unifiée, diversifiée ou différenciée, peu importe. L'essentiel, c'est qu'elle soit interactive.

Idéologie du don, sociologisme, relativisme : autant de figures d'un fatalisme trois fois irrecevable, un relativisme scientifiquement erroné, moralement condamnable, et - à Genève en tout cas - juridiquement condamné. L'école doit « tendre à corriger les inégalités de réussite scolaire ». L'injonction est un peu paradoxale, mais c'est ce qui la rend précieuse. L'école peut-elle changer un monde dont elle est partie prenante, et briser à elle seule toutes les injustices ? Ou doit-elle considérer les hiérarchies existantes comme des conditions-cadres qu'elle n'a ni le mandat, ni le pouvoir de modifier, mais auxquelles elle doit « s'adapter » et adapter les élèves ? Ni l'un, ni l'autre, dit la loi. L'école ne peut pas supprimer les inégalités, mais elle ne doit pas non plus s'y résigner. Ni productrice souveraine, ni reproductrice impuissante, elle doit contribuer à instituer la société qui l'institue. La recherche de l'égalité n'est pas une utopie totalitaire, mais un principe régulateur. Dire que l'école doit « tendre à corriger » les injustices, c'est lui donner mission de différencier ses interventions et d'en évaluer l'impact pour les rectifier au besoin. Là était, et là devrait demeurer l'ambition de la Rénovation genevoise.

Des intentions à l'action : le détonateur genevois

La cité de Rousseau, de Claparède et de Piaget est depuis toujours traversées de débats autour de l'éducation en général, et de son école en particulier. Mais si l'école *sur mesure* (Claparède, 1920) a eu ses émules, si certains établissements sont devenus, pour un temps, des écoles où *les enfants veulent ce qu'ils font* (Perregaux, Rieben & Magnin, 1996), force à d'admettre qu'à Genève comme ailleurs, les innovations pédagogiques ont souvent vécu dans la marge. Pédagogie active, évaluation formative, suppression des classements, des notes, des devoirs et des manuels, projets collectifs, ouverture sur les familles et le quartier : autant de pratiques alternatives mais confidentielles. Sans cesse en porte-à-faux avec les directives officielles, au bénéfice d'une autonomie de contrebande, les militants ont longtemps souffert d'un ostracisme qu'ils rendaient volontiers à l'institution, ce qui leur permettait de vivre une version romantique de la séparation : la contestation.

On sait bien qu'une idée, aussi bonne soit-elle, n'est exploitée que si elle répond à un besoin. D'innombrables expériences et recherches pédagogiques ont germé durant l'après-guerre, sans que la majorité des enseignants ne voie la nécessité de les adopter, ni même de s'y intéresser. L'institution scolaire paraissait à la fois assez stable, assez efficace et assez

sûre d'elle-même pour tolérer une agitation périphérique qui défrayait parfois la chronique, mais qui ne menaçait pas l'édifice de l'instruction publique. C'est lorsque les faits ont donné tort à la doctrine officielle de l'égalité des chances que les premières lézardes sont apparues. Le coup de boutoir décisif remonte, quant à lui, à 1993.

Dans une étude consacrée au phénomène du redoublement à l'école primaire, le directeur du service cantonal de la recherche sociologique relativisait alors l'impact d'une stratégie de développement s'appuyant, d'une part sur la diffusion de nouvelles approches didactiques (enseignement des mathématiques modernes, enseignement rénové de la langue française, etc.), d'autre part sur l'extension d'un secteur de l'appui pédagogique consacré au « soutien » des élèves en difficulté. Son constat : ces investissements ne débouchaient pas sur les effets escomptés. Le taux de redoublement allait plutôt s'amplifiant, en particulier pour les enfants des milieux populaires, et en particulier lorsque les élèves passaient d'un enseignant à un autre. La courbe de Gauss et la sélection par distillation fractionnée continuaient à produire leurs effets pervers : dans le souci de « transmettre » à leurs collègues des volées pas trop hétérogènes, la plupart des titulaires de classe arasaient leur groupe classe en sanctionnant les élèves les plus faibles.

Davantage de sélection et davantage d'inégalités, la nouvelle fit l'effet d'un pavé dans la mare. Elle suscita des discussions et des prises de positions dans l'institution scolaire, dans les milieux pédagogiques, mais également dans la presse écrite et télévisée de la République. Au centre du débat : la validité des chiffres avancés, évidemment. Mais surtout : des analyses qui, au delà des tableaux et des graphiques statistiques, posaient un diagnostic et esquissaient la médication. Si l'effort collectif n'avait pas débouché sur le succès escompté, ce n'était pas la faute d'une population scolaire très hétérogène, mais peut-être celle d'une institution trop centrée sur ses propres valeurs et ses propres coutumes pour faire face à une diversité qui, dans une ville cosmopolite, serait désormais la règle :

Les élèves viennent à l'école primaire par obligation mais chacun avec sa propre définition du sens. Que fait l'école de ces différences ? Comment les enseignants se positionnent-ils face aux différents (non-)sens que les élèves apportent à l'école ? Que ressentent-ils, que font-ils en présence d'élèves qui, pour une raison ou une autre, durablement ou passagèrement, n'aiment pas ou plus l'école ? Que peuvent-ils faire institutionnellement ? (...) Au cours des dernières années, la distance culturelle entre l'école primaire et les familles populaires pourrait bien s'être creusée à la faveur d'un mouvement de réforme dont les affinités culturelles profondes sont plus grandes avec les aspirations et avec les conditions de socialisation des familles de classes moyennes et supérieures qu'avec celles des familles ouvrières, qu'elles soient suisses ou étrangères (Hutmacher, 1993, p.159).

Une école profitant d'abord aux enfants des classes moyennes et supérieures (enfants d'enseignants en tête) est peut être acceptable pour la majorité favorisée, mais elle ne l'est ni pour les exclus, ni pour les partisans d'une école vraiment démocratique. C'est pour stopper la dérive que Walo Hutmacher et, avec lui, de nombreux chercheurs et acteurs de la scène politique et pédagogique militèrent pour une stratégie paradoxale : un processus de rénovation qui tenterait de rapprocher l'école des familles dont les changements précédents l'avaient éloignée (Maulini, 1997). Il fallait, pour cela, renoncer à « mesurer tous les enfants à la même aune » et s'attaquer résolument aux « éléments dissolvants » qui avaient pu « paralyser notre action ». Serait-ce que la pédagogie, un siècle après Kergomard, bégayait une fois encore ? L'ambition peut paraître démesurée, mais il s'agissait au contraire de dépasser le stade des incantations pour passer *des intentions à l'action* (Perrenoud, 1997).

De l'exploration à l'extension : une innovation à négocier

A la rentrée 1994, la Direction de l'enseignement primaire proposa une plate-forme pour le changement : les **trois axes** pour une Rénovation de l'école genevoise.

1. Individualiser les parcours de formation;
2. Apprendre à mieux travailler ensemble;
3. Placer les enfants au coeur de l'action pédagogique.

Des cycles longs permettant d'assouplir les échéances et de viser des objectifs de haut niveau, en rupture avec une programmation année par année, leçon par leçon, exercice par exercice ; un travail d'équipe consacré à l'organisation du cycle et à la prise en charge collective d'une cohorte d'élèves ; des situations et des activités d'apprentissage suffisamment complexes et porteuses de sens pour remobiliser les enfants en « rupture d'école » : les trois intentions ne sont pas juxtaposées, mais solidaires les unes des autres. Le processus de changement ne consiste pas à choisir l'une d'entre elles, ou à commencer par l'une pour finir par une autre, mais à progresser sur les trois axes à la fois, en considérant chacun comme un point d'appui pour appréhender les deux autres.

Cette approche systémique exclut plusieurs stratégies d'innovation utilisées dans le passé : le modèle bureaucratique, qui consistait à élaborer une doctrine et des outils de travail dans des commissions d'experts, pour les diffuser ensuite vers la base de la pyramide scolaire au moyen de circulaires, de plans d'études ou de manuels ; le modèle non-directif, qui comptait d'abord sur la diffusion spontanée des bonnes idées et des pratiques nouvelles ; le modèle expérimental, qui procédait à des tests dans des classes ou des établissements pilotes, puis à une analyse minutieuse des résultats, avant de diffuser une éventuelle innovation dans l'ensemble de l'institution.

Le pari genevois, c'est le pari de **l'innovation négociée** (Gather Thurler, 2000). Une innovation qui ne serait ni le produit d'un parachutage par le haut (modèle bureaucratique), ni celui d'une génération spontanée venue d'en bas (modèle non-directif), ni même celui d'une diffusion horizontale de progrès pédagogiques scientifiquement validés (modèle expérimental), mais la résultante en même temps que le moteur d'une transformation organique, travaillant tous les nœuds et impliquant tous les acteurs du système. C'est pour faire de la pédagogie différenciée, non pas un recueil de tours de main à distribuer au plus vite dans les bibliothèques des enseignants, mais un véritable **projet de développement** de toute l'école primaire (annexe 2), que la Rénovation a commencé par instituer un dispositif de pilotage et d'accompagnement tout à fait inédit dans l'espace genevois. Comme on peut le voir dans l'organigramme annexé, quatre groupes principaux ont dû conduire, animer et réguler le changement :

- Le *groupe inter-projets* : il réunit les 15, puis les 17 écoles engagées volontairement dans la phase d'exploration, ainsi qu'une quinzaine d'autres qui, dans un deuxième cercle, participent à la réflexion commune. Ce groupe permet la confrontation des expériences locales, la diffusion des idées et des compétences, la convergence des efforts, le soutien mutuel et des prises de position collectives, prises de position qui prendront de plus en plus d'importance au fur et à mesure de l'avancement des travaux. Dans sa composition réduite, celle qui effectuera l'essentiel du travail de conception et de négociation des changements, le groupe réunit les *coordinateurs* de chacun des projets. Déchargés à hauteur d'un quart ou d'un mi-temps (en fonction de la taille de l'école), ces enseignants ne sont ni un nouvel échelon hiérarchique, ni des relais administratifs, mais des facilitateurs qui organisent la réflexion et le travail collectifs, qui étayent les innovations en les inscrivant dans une logique d'ensemble, qui stimulent la créativité du groupe, qui encouragent les pratiques d'écriture et d'analyse des pratiques, qui suscitent des régulations lorsqu'elles sont nécessaires, qui relaient les questions et les propositions de l'école vers l'extérieur (et réciproquement), etc. Au total, les coordinateurs font moins un

travail de plus, qu'un « travail sur le travail » de l'équipe. Ils ne sont ni le chef, ni la mouche du coche, mais les antennes locales du **leadership coopératif**.

- Le groupe de recherche et d'innovation³ : il a longtemps été composé de sept personnes - deux chercheuses et cinq enseignants - chargées de l'accompagnement des écoles en innovation et de l'animation du groupe inter-projets. « Ami critique » des explorateurs, le groupe de recherche et d'innovation n'est pas un organe de contrôle, mais un collectif chargé de dynamiser le processus en l'étudiant et en le soutenant de l'intérieur. Au contact direct et permanent avec les équipes du terrain, ses membres coopèrent avec les coordinateurs pour concilier diversité et cohérence. Ils contribuent durant toute l'exploration à la communication horizontale entre les projets, et à la communication verticale entre ces mêmes projets et les instances de pilotage. Ils travaillent dans la zone de progression des écoles, de manière à soutenir leurs initiatives et leurs apprentissages, en évitant l'ivresse de la dispersion. Ils pratiquent un **accompagnement proximal** qui doit générer, dans les écoles, des prises de conscience et des apprentissages favorisant la délégation progressive des pouvoirs et des responsabilités.
- Le groupe de pilotage de la Rénovation : il rassemble des représentants de tous les groupes d'acteurs impliqués, de près ou de loin, dans le processus de changement, à savoir : la Direction de l'enseignement primaire (et celle du premier cycle de l'enseignement secondaire), le groupe de recherche et d'innovation, le groupe inter-projets, l'association professionnelle des enseignants, le groupement cantonal des parents d'élèves, le corps inspectoral, les services de formation, les chercheurs du Département de l'instruction publique et ceux de l'Université de Genève. Ce groupe n'est pas une conférence ou une commission au service de la Direction, ni même un forum d'échanges, mais une espèce d'incarnation du système en train de se transformer. Il est le garant de la cohérence et de la crédibilité du processus. Tour à tour poste d'observation, caisse de résonance, écrivain et penseur collectif, capitaine d'équipage, « équipe de toutes les équipes », le Groupe de pilotage ne doit pas se substituer à la Direction, ni lui servir d'alibi. Il ne soumet pas les écoles à ses oukases, il oriente le changement collectif en le négociant, comme on négocie un contrat mais comme on négocie également un virage, par ajustements successifs. C'est parce que la trajectoire n'a pas été définie à l'avance, et parce que le changement n'est pas déterminé d'en haut, que le navire a besoin d'un **pilotage stratégique**.
- Le groupe des experts externes : ce groupe de chercheurs européens et nord-américains a procédé à des analyses ponctuelles de la Rénovation. Il a rencontré les acteurs à plusieurs reprises, visité des écoles, analysé une abondante littérature. Sa fonction : porter un regard décentré sur l'ensemble du processus, et jouer, dans le système, le rôle d'« ami critique » joué par le groupe de recherche et d'innovation dans les écoles. Le rapport déposé par ce groupe en fin d'exploration, et quelques divergences de fond avec les thèses du Groupe de pilotage, montrent que la définition de la bonne **régulation externe** ne fait pas l'unanimité. Si l'expertise passe du statut d'*aide au pilotage* à celui de *substitut du pilotage*, elle peut introduire des biais dans un processus de changement qui voulait précisément contrarier les prétentions de la « noosphère » de penser les pratiques et leur environnement à la place des praticiens.

Le quiproquo n'est pas anodin du tout. En ouvrant toutes grandes les portes de l'innovation, en encourageant les écoles à l'exploration, à la créativité, à l'inventivité, à la

³ Groupe dans lequel j'ai personnellement travaillé durant une année et demi, sous la coordination de Monica Gather Thurler et avec mes collègues Marie-Ange Barthassat, Christine Clément, Nicole Leu, Jean-Claude Fleuret, Jacques Sottini, Danielle Bonneton, Thérèse Thévenaz, puis Eric Baeriswyl et André Vieke.

pensée divergente, à la prise de responsabilité, au développement des compétences individuelles et collectives, bref, à la **prise de pouvoir** et à la **professionnalisation interactive**, l'institution scolaire a rompu avec des décennies d'une gestion administrative combinant individualisme (l'enseignant souverain dans sa classe) et taylorisme (la diffusion des idées et des décisions le long de la voie hiérarchique). Elle a ouvert une boîte de Pandore dont elle pourrait aussi rabattre le couvercle.

Savoir et pouvoir : difficiles à partager, difficiles à reprendre

Les quatre années d'exploration ont été quatre années de recherches, de découvertes, de prises de conscience, de diffusion des savoirs et des compétences à la base du système, dans les salles des maîtres, dans les commissions de travail, dans les assemblées de parents d'élèves, dans des espaces informels et des groupes de pressions parfois iconoclastes. Mais suivant l'endroit d'où on les regarde, ces « folles années » furent aussi le moment du grand désordre, de la « gabegie généralisée »⁴, de la confusion des rôles, d'une forme d'insolence et d'insubordination. La parenthèse était bienvenue ou elle était inopportune, on peut diverger sur ce point. Mais puisque c'était une parenthèse, il faut bien la refermer. Dans ce cas, l'extension ne doit pas être la généralisation du désordre, mais la définition scrupuleuse, systématique et cohérente d'une réforme qui peut certes s'inspirer des « expériences » des explorateurs, mais qui doit être à la fois conçue, écrite, diffusée, justifiée et évaluée **par l'autorité centrale**. L'école a vécu son carnaval. Elle a vécu quatre années durant « sens dessus dessous ». Il est temps que l'autorité se resaisisse d'un pouvoir provisoirement (et imprudemment ?) délégué.

Le basculement de la phase d'exploration vers la phase d'extension met ces enjeux en pleine lumière. Les scénarios possibles sont innombrables, mais j'en retiendrai deux, dont la symétrie donne à penser : le scénario « pas à pas » et le scénario « boule de neige ».

Les écoles engagées dans l'exploration, le groupe inter-projets, le groupe de recherche et d'innovation, le groupe de pilotage ont avancé des propositions concrètes dans tous les domaines traversés par l'un ou l'autre des trois axes, et au delà. Des publications nombreuses et exhaustives (GPR, 1999 : GRI, 1999) ont fait le bilan des expériences réalisées, des pistes les plus prometteuses, des initiatives transposables - et à quelles conditions - dans un autre contexte. Très différents dans leurs intentions et leurs attentes initiales, les acteurs de la Rénovation proposent, quatre ans plus tard, un plan-cadre dont chaque composante, même si elle n'a pas été « expérimentée » dans toutes les écoles, doit contribuer à l'équilibre de l'ensemble. Cycles de quatre ans, objectifs-noyaux de fin de cycle et balises intermédiaires, dispositifs de différenciation interne et externe, groupes-classes et modules thématiques, évaluation qualitative, équipes de cycles, conseils des maîtres, coordination et accompagnement des projets, conseils d'établissement et partenariat avec les parents, pilotage stratégique de l'extension : ces propositions forment un « paquet » ambitieux dont personne ne prétendra qu'il est « prêt à l'usage ». C'est d'ailleurs moins la nature de ce paquet que la stratégie de « livraison » dans les écoles qui va désormais occuper les conversations.

Le scénario « boule de neige » est proposé par le Groupe de pilotage. Principe : les 220 écoles du canton entrent dans le processus en quatre ou cinq vagues successives, une par année. Elles doivent progressivement développer leurs propres projets et leurs propres compétences collectives, dans les limites du plan-cadre, mais en prenant autant d'initiatives que nécessaire pour lui donner du sens au niveau local. Les établissements sont soutenus dans leur progression par des forces de coordination et d'accompagnement comparables, dans leur principe, avec les forces de l'exploration. Elles sont mises en réseau, et participent à leur tour

⁴ Un grand hebdomadaire d'information suisse romand titrait ces jours. « Ecole sans notes : la gabegie ».

aux échanges d'idées, de pratiques, d'outils. L'effet boule de neige est synonyme d'interactivité, de responsabilité et d'*empowerment* : les compétences développées dans un groupe ou une école sont réinvesties dans d'autres, certains coordinateurs deviennent accompagnateurs, ils forment d'autres coordinateurs qui, à leur tour, soutiendront leur équipe dans son action et sa formation. La plupart des interactions sont latérales, mais la professionnalisation est aussi verticale. Les directeurs, les inspecteurs et les spécialistes des services conservent des prérogatives, mais ils doivent soutenir et stimuler des équipes de l'intérieur, plutôt que les téléguider de l'extérieur.

Le scénario « pas à pas » propose à peu près le même objectif final, mais il diverge quant au reste. Plutôt que de travailler au plus près des réalités de chaque établissement, dans sa zone proximale, et de l'accompagner dans un changement ambitieux mais négocié, la politique des petits pas s'adresse d'un coup à la totalité des écoles, mais découpe le paquet en plusieurs tranches. Le scénario du Groupe de pilotage proposait de procéder école par école, sur un temps long et dans une logique systémique. Le scénario finalement retenu par l'autorité inversera la logique, et procédera étape par étape, mais avec l'ensemble des 2500 enseignants genevois. On commencera par tester, puis diffuser les objectifs-noyaux qui doivent servir de nouvelle référence officielle, et on élaborera de nouvelles épreuves cantonales pour chaque fin de cycle (an 1). On formera ensuite l'ensemble du corps enseignant dans ce que certains appellent déjà le « recyclage du millénaire » (an 2). On introduira les cycles de 4 ans une fois cette formation terminée (an 3). Les années suivantes « permettront aux écoles d'élaborer un projet pédagogique » (ans 4 et 5). Dans l'intervalle, le Groupe de pilotage est dissout, et remplacé par des groupes de travail dépendants de la Direction, et travaillant chacun sur un dossier ou un outil particulier : cahier école-maison, nouveau livret scolaire ou devoirs à domicile. Le « paquet » est découpé dans le temps (étape par étape) et dans l'espace (dossier par dossier). Sa cohérence **échappe aux acteurs**. Seule la direction peut espérer réunir les différents fragments dans une vision articulée du changement. L'extension n'est pas conçue comme une exploration généralisée, mais comme une réduction des possibles. Le voyage vers l'école rénovée devrait désormais ressembler à un voyage organisé, guidé, minuté.

« Devrait ressembler » : car il n'est pas certain que les partenaires d'hier acceptent de rentrer dans le rang pour (re)devenir les exécutants du changement. Forums, foires aux idées et aux pratiques pédagogiques, assemblées syndicales, débats contradictoires, séminaires de formation, universités d'été, journées portes ouvertes, brochures d'information, rapports d'activités, bulletin de liaison, courriers des lecteurs : l'essaimage des projets entraîne celui des connaissances, des compétences et des exigences.

Durant cinq ans, les acteurs ont assumé de nouvelles responsabilités, et ils n'entendent pas y renoncer sans résister. En réponse au scénario de l'autorité, les groupes les mieux organisés ont par exemple demandé la restauration d'un pilotage élargi. Les écoles en innovation « regrettent que l'élaboration du plan-cadre ait été entreprise à l'écart des différents groupes d'acteurs [qui ont fait] la force du changement ». L'association professionnelle des enseignants veut négocier afin d'« impliquer tous les acteurs dans le changement et remettre en place une instance de pilotage pour l'extension ». La fédération des parents d'élèves souhaite « rester partenaire pendant l'extension et qu'un groupe de pilotage de l'extension soit créé rapidement ». Partout, le même principe : si la Rénovation veut réussir, elle doit incarner ce qu'elle préconise : stimulation, interaction, implication, différenciation, construction et négociation collectives.

Une école qui innove, c'est une école qui apprend (Gather Thurler & Perrenoud, 1991). Et une école qui apprend (de nouveaux savoirs), c'est une école qui prend (de nouveaux pouvoirs). Savoir et pouvoir : une fois donnés, ils sont difficiles à reprendre.

Références bibliographiques

- Claparède, Edouard (1920). *L'école sur mesure*. Lausanne, Payot.
- Crahay, Marcel (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles, Labor.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, ESF.
- Direction de l'enseignement primaire genevois - DEP (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Gather Thurler, Monica (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives, in : Cros, F. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris, IUFM & INRP.
- Gather Thurler, Monica (2000). L'innovation négociée: une porte étroite, in: *Revue française de pédagogie*, 130.
- Gather Thurler, Monica; Perrenoud, Philippe (1991). L'école apprend si elle d'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens, in : *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?* Société suisse de recherche en éducation, p.75-92.
- Groupe de pilotage de la rénovation - GPR (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Groupe de recherche et d'innovation - GRI (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain. Synthèse des travaux des écoles en innovation et des activités menées dans le dispositif d'exploration de 1995-1999*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Hutmacher, Walo (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).
- Kergomard, Pauline (1886/1974). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris, Hachette.
- Maulini, Olivier (1997). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- Maulini, Olivier (2000). *La négociation des différences. Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire*. Université de Genève.
- Perregaux, Christiane; Rieben, Laurence; Magnin, Charles (dir.) (1996). *"Une école où les enfants veulent ce qu'ils font..."* La Maison des Petits hier et aujourd'hui. Lausanne, LEP.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
- Plaisance, Eric (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris, PUF.
- Vellas, Etienne (1999). Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées, in : Barbosa, Manuel (dir.). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho (Portugal).

Adresses Internet

Rénovation de l'école primaire genevoise. Présentation des trois axes, des écoles, du dispositif d'accompagnement. Rapport final du groupe de pilotage.

<http://www.esigge.ch/primaire/renov/z-renov.htm>

Olivier Maulini (Université de Genève, licence en sciences de l'éducation mention "Enseignement"). Sites des modules "Relations et situations éducatives complexes, diversité des acteurs", "Initiation aux médias et à l'informatique", "Complexité et gestion de projet", etc.

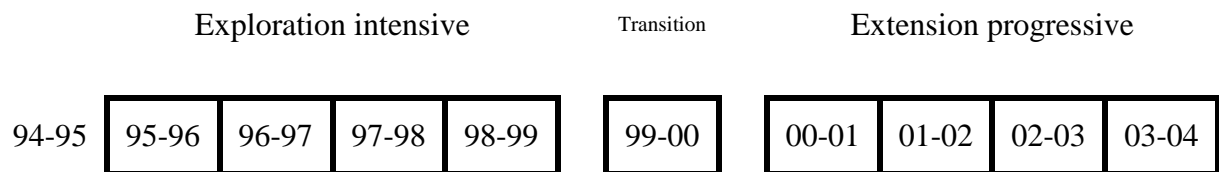
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

Liens vers les pages de Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Etienne Vellas, etc.

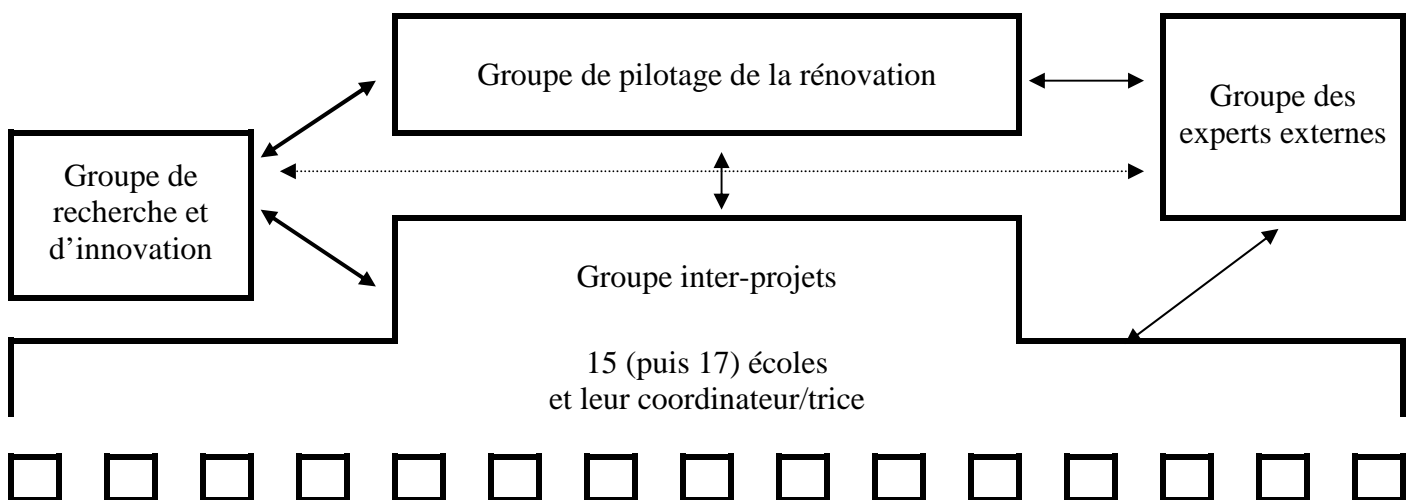
Annexe 1 :

La stratégie : un changement systémique

Le calendrier : 2 x 4 ans



Le dispositif : 4 groupes interdépendants



Annexe 2 :

La différenciation comme projet de développement

1. S'appuyer sans relâche, pour différencier, sur l'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui dit que l'école doit « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école ».
2. Faire de la pédagogie différenciée l'affaire de tous les enseignants plutôt que celle de maîtres d'appui ou de généralistes non titulaires.
3. Considérer la différenciation comme la règle, comme partie intégrante du métier. C'est un aspect du cahier des charges de l'enseignant primaire genevois: «L'enseignant développe ses compétences dans le but d'organiser un enseignement différencié et articulé sur la base d'une évaluation formative».
4. Offrir aux professionnels les accompagnements et les formations qui leur permettent de développer et de mettre à jour ces compétences.
5. Faire de la différenciation un des fils conducteurs de l'évaluation permanente des établissements et du rendre compte dans l'enseignement primaire.
6. Créer les conditions d'une coopération professionnelle et d'une responsabilité collective garantes de la continuité et de la cohérence de la pédagogie différenciée pratiquée dans un cycle et dans une école.
7. Demander à chaque cycle d'apprentissage de partir de la réalité des élèves sortant du cycle précédent, qu'ils en aient ou non pleinement atteint tous les objectifs.
8. Aménager l'évaluation informative, les évaluations-bilans et l'évaluation de fin de cycle et de fin de cursus de sorte qu'elles soient totalement compatibles avec une évaluation formative, composante fondamentale de toute pédagogie différenciée.
9. Réorganiser les programmes et les regrouper autour des objectifs-noyaux, pour que la lutte contre l'échec se concentre sur l'essentiel. Laisser dans les textes une marge d'interprétation assez forte pour adapter les contenus aux élèves.
10. Concevoir des moyens d'enseignement adaptés aux pédagogies différenciées.
11. Développer et mettre à disposition des enseignants des logiciels et les technologies facilitant l'organisation d'une pédagogie différenciée et la gestion de parcours individualisés.
12. Expliquer aux parents que l'équité ne consiste pas à donner à chaque élève exactement le même apport, mais à accorder plus de moyens et d'attention aux élèves qui en ont le plus besoin et que les enseignants qui différencient ont ce droit et ce devoir.

Source : Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*. Genève, DIP.