

## LA RÉNOVATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE EN PERSPECTIVE

La rénovation de l'école primaire genevoise qui s'amorce aujourd'hui s'inscrit dans un mouvement général de transformation des modes de fonctionnement que nos systèmes d'éducation ont hérité d'un passé souvent fort lointain.

Sans remonter trop loin, certains quinquagénaires se souviennent que juste après la Seconde Guerre mondiale encore, les maîtres d'école primaire avaient l'habitude de dire à leurs cancre avec une condescendance un peu méprisante que "l'agriculture a besoin de bras". Et c'était crédible, même en ville. Aujourd'hui, tout en produisant les surplus qu'on sait, l'agriculture ne représente plus que quelques pourcents de la population active; l'évolution de ses techniques réclame, bien plus que la seule force des bras, des connaissances de plus en plus sophistiquées. Des transformations analogues se sont produites dans l'industrie et dans le tertiaire. Les postes de travail qui exigent des compétences élevées et flexibles augmentent, tandis que les "niches" pour les personnes peu formées diminuent et sont de plus en plus instables.

Avec son économie fortement tertiaire et sa tradition d'ouverture sur le monde, le canton de Genève se trouve, depuis quarante ans au moins, dans le peloton de tête des sociétés engagées dans la

*seulement*

modernisation de leur école: on peut rappeler la création d'un Cycle d'orientation dès 1962, la modernisation précoce des programmes et des méthodes d'enseignement, la diversification des filières scolaires et des passerelles, etc. Le niveau général de formation des jeunes s'est considérablement élevé durant ce temps. Là où, au début des années soixante, le tiers d'une génération sortant de scolarité obligatoire entrait en emploi dès 15 ans et sans autre formation, ce ne sont aujourd'hui plus que quelques pourcents. Avec des décalages, des transformations analogues s'observent dans tous les pays (et tous les cantons) industrialisés. Partout, les systèmes scolaires et les écoles ont changé au cours des quarante dernières années, réussissant à faire acquérir une formation post-obligatoire à la majorité des jeunes et à en faire accéder trois à quatre fois plus à des études ou des formations devenues elles-mêmes plus exigeantes.

Pourtant, les progrès déjà accomplis n'empêche pas la poursuite, voire l'accélération du mouvement de rénovation scolaire. Dans ce domaine aussi, il vaut la peine de regarder par delà des frontières, ne serait-ce que pour constater que Genève n'est pas une île, ni un "Sonderfall" de la politique scolaire, à condition de comparer ce qui est comparable. Dans de nombreux pays s'affirme dorénavant la conviction que, plus que jamais, le niveau et la qualité de la formation sont des atouts majeurs de compétitivité scientifique, technologique et économique en même temps que

mais  
l'insécurité  
devenue  
cette  
s'affirme  
faut-elle

le fondement indispensable du sens, des liens et des solidarités nécessaires au bon fonctionnement des démocraties modernes. Réunis en Conférence, les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE ont d'ailleurs réaffirmé en 1990 l'idée-force qui forme le dénominateur commun de leurs politiques: "**une école de qualité pour tous**". Des réformes majeures sont en cours dans ce sens aussi bien en Suède qu'en Espagne, en Grande Bretagne, au Japon, en France, aux USA, etc.

Avec des stratégies variées et leur génie propre, chacun de ces pays cherche des modalités plus efficaces de pilotage des parcours de socialisation et de formation des enfants et des jeunes avec des finalités redéfinies, plus ambitieuses que jamais pour ce qui est des connaissances, des compétences et des aptitudes à développer. Les essais, les succès et les erreurs du passé récent, toute la réflexion et la recherche qui les ont accompagnés ont toutefois contribué à l'érosion d'un certain nombre de certitudes à propos des processus en jeu dans la scolarité au niveau des élèves et à celui des professionnels. Là où l'histoire a laissé des simplifications, réapparaît plus nettement aujourd'hui la complexité. On reconnaît ainsi que l'on sait bien peu de choses définitives à propos des processus d'apprentissage et de socialisation. En fait, on ne sait même pas expliquer comment un enfant apprend à lire. A un niveau plus général, l'on a appris par contre que le développement de l'enfant est loin d'être linéaire et uniforme comme le suppose l'organisation en

degrés annuels par exemple, Il est au contraire souvent chaotique, avec des progrès et des régressions, des blocages et de subits démarrages, des lignes droites et des détours. Parmi les élèves d'une même classe, ces différents mouvements ne sont jamais synchrones comme le supposait la notion de programme: pendant que les uns progressent à vive allure, d'autres piétinent. Même si les élèves ont le même âge, une classe est toujours hétérogène, ne serait-ce qu'à cause des différences de socialisation familiale. Or le but est dorénavant que **tous** apprennent à l'école au moins ce bagage culturel minimum qui permet de conduire une vie satisfaisante, solidaire et responsable dans un monde plus complexe et plus mouvant que jamais. Une plus grande flexibilité des parcours de formation est une condition de l'individualisation des progressions. La France par exemple a récemment concrétisé cette idée en instaurant des cycles plus longs d'apprentissage, comme c'est prévu à Genève.

En même temps, depuis quelques années, s'affirme la conscience chez un grand nombre d'enseignants, de responsables scolaires et de chercheurs des pays industrialisés que le progrès n'est pas seulement une question de ressources (même s'il en faut bien sûr), que le temps de la reproduction à l'identique, du "plus du même" est révolu. C'est **l'organisation du travail scolaire** qui est en question ici; il est à craindre que celle que l'histoire nous a léguée ne permette pas d'atteindre les finalités exigeantes qui sont do-

rénovant assignées aux systèmes scolaires. Il ne s'agit plus seulement, comme dans le passé récent, de rénover les méthodes d'enseignement et les structures de l'édifice scolaire. C'est l'esprit dans lequel s'exercent quotidiennement les métiers d'enseignant et d'élève qui doit changer. Cela suppose une redéfinition des rôles et des responsabilités du travail scolaire, des modes de partage du travail éducatif entre les enseignants, entre eux et leur hiérarchie, entre l'école et les familles. On touche inévitablement au profil professionnel des enseignants (l'omniprésent souci de leur formation initiale et continue en témoigne) ainsi qu'aux modes d'interaction et de coopération dans les écoles et entre elles.

La question du pilotage ne se pose donc pas seulement en classe entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi au niveau des écoles, là où il s'agit de faire coopérer des professionnels et des élèves à la réalisation des buts ainsi qu'au niveau du système scolaire dans son ensemble, là où il s'agit de veiller à la cohérence d'ensemble et à l'efficacité globale de l'effort éducatif collectif. La tradition taylorienne et bureaucratique de l'organisation du travail dans les écoles est devenue obsolète. Elle a eu ses vertus en tant que solution historique à un certain nombre de problèmes; elle a assuré la cohérence du système tant que l'uniformité du traitement permettait d'entretenir au moins l'illusion d'équité. Aujourd'hui, ses rigidités font problème dans la mesure où elle empêche une différenciation des pratiques enseignantes qui soit à

la mesure des différences entre élèves, dans la mesure aussi où la coopération, l'innovation, le partenariat et le travail en équipe deviennent indispensables entre professionnels pour qu'à tous les niveaux, l'action éducative soit constamment orientée vers la réalisation des buts plutôt que vers la conformité aux règles et aux directives.

On sait enfin mieux aujourd'hui que le **changement d'esprit**, le changement des mentalités - indispensable au changement des pratiques - **ne se décrète pas**. Raison de plus pour parler de rénovation plutôt que de réforme, c'est-à-dire d'un patient travail d'innovation et d'invention collective dans une école qui apprend. Si ce travail doit naturellement être orienté et coordonné, il suppose aussi l'encouragement permanent du potentiel de créativité des professionnels et des partenaires de l'école. Le changement des mentalités ne se décrète pas, tout volontarisme serait contre-productif, mais tout fatalisme en la matière serait à haut risque.

*Walo Hutmacher,  
Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie  
et des sciences de l'éducation,*