



Lundi 10 Décembre 2018 : 20h00
Mardi 11 Décembre 2018 : 9h30 : 20h00
Théâtre d' Uni Mail : salle s180

RESTEZ GROUPÉS !
farce pédagogique

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
 ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CULTURE.
 UNIGE.CH

UNIVERSITÉ
 DE GENÈVE

Le système scolaire est en passe de dérailler. Principe de précaution, pédagogie de la performance : il est en marche pour produire des assistés et non des esprits libres, des peureux et non des heureux, des soumis et non des conscients. Une réalité méconnue hors de la sphère de l'instruction publique.

Dans cette pièce de théâtre, farce grinçante, où le grotesque côtoie la poésie de la musique, de la danse, du chant, les enfants ont pris en otage les enseignants et les enjoignent à collaborer pour mettre un frein à l'édification d'un système pédagogique aseptisé et sécuritaire.

La représentation sera suivie d'un débat avec le public, animé par l'équipe en charge du premier module de la formation en alternance des enseignants primaires genevois.

10 décembre 20h00
11 décembre 9h30 & 20h00

Inscription:

<http://www.unige.ch/inscription-farce-pedagogique>



Régulation

Point de vue des étudiants

Formuler des commentaires anonymes sur le cours.

1. "Ce que j'ai appris d'intéressant ..."
2. "Ce que j'ai jugé inintéressant ... »"
3. "Ce que j'ai trouvé difficile à suivre, à comprendre ..."
4. "Ce que j'ai trouvé trop facile, trop évident ..."
5. Autres remarques



Processus de formation et d'apprentissage

MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

**Manuel Perrenoud
Olivier Maulini
Myriam Radhouane**



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**
Section des sciences de l'éducation

MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

Chapitre 2

**Organisation des écoles et du travail scolaire :
entre formation et sélection**

[EEE-2018-09]

Un plan évolutif – 1^{er} semestre

0. Introduction générale : questionner l'école, *du dehors* (en automne) et *du dedans* (au printemps)

1. Les fonctions politiques et sociales de l'école : entre domestication et émancipation

Projet démocratique et finalités éducatives [26 SEP.]

Forme scolaire et instruction publique [3 OCT.]

Socialisation, subjectivation, (dé)scolarisation... [10 OCT.]

Réflexion et transition [17 OCT.]

2. Organisation des écoles et du travail scolaire : entre formation et sélection

Petite histoire des « classes infernales » dans l'enseignement genevois... [24 OCT.]

À quelle vie prépare l'école ? [31 OCT.]

L'échec de la lutte contre l'échec scolaire (1) [14 NOV.]

L'échec de la lutte contre l'échec scolaire (2) [21 NOV.]

3. Métier d'enseignant et société participative : entre institution et discussion

« Déclin de l'institution » et « évolution de la profession enseignante » [28 NOV]

Les instruments du métier : travailler avec harmonie mais sans uniformité... [5 DEC..]

Enseigner au cœur des tensions de la forme scolaire [12 DEC.]

[invité(s) ou espace de décélération...] [19 DEC.]

MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

2.4

L'échec de la lutte
contre l'échec scolaire...

[EEE-2018-09]

- I. D'une différenciation à une autre
- II. Parier sur la « cohérence systémique »
- III. Évaluer les apprentissages entre deux enjeux

- I. D'une différenciation à une autre
- II. Parier sur la « cohérence systémique »
- III. Évaluer les apprentissages entre deux enjeux

DIFFÉRENCIATION (externe/interne) (définition)

Métier d'enseignant-e et évolutions de l'école

Cours de premier cycle de baccalauréat 2018-2019 | UF 742000 | Mercredi, 16h15-17h45, [Uni Mail](#), salle S150

Équipe : Olivier Maulini, Manuel Perrenoud & Myriam Radhouane ||| Nous contacter : eee-fpse@unige.ch ||| Documents : Présentation | Bibliographie | Filmographie ||| Autres ressources : [Glossaire](#) | Questions fréquentes | Moodle : supports de cours, textes, extraits de films, forum lectures, corrections d'exercices, régulation de l'enseignement | Mediaserver | Primary Pad | Ressources SEM | Plan d'Études Romand ||| Le cours 2017-2018

La différenciation est l'opération par laquelle on fait face aux différences, non pas en les ignorant, mais en les **traitant différemment**.

Ce traitement différent peut avoir deux orientations symétriques : l'une cherche à **augmenter la capacité de l'école** à atteindre les objectifs visés ; l'autre à **ajuster les objectifs visés** aux capacités supposées des élèves.

Les deux choses peuvent se combiner. Dans les faits, elles sont souvent séparées, voire opposées :

- la **différenciation externe** confie le traitement des différences à un espace-temps (dispositif, filière, section, secteur, etc.) structurellement différent.
- la **différenciation interne** consiste à ajuster les interventions didactiques et pédagogiques à l'intérieur d'un même espace-temps ;

La recherche montre que l'« empilement des dispositifs » de différenciation externe et structurelle réduit d'autant les besoins de différenciation interactive et interne (et inversement)

(c.f. Maulini & Mugnier, 2011)

ORGANISATION DU TRAVAIL (SCOLAIRE) (définition)

Métier d'enseignant-e et évolutions de l'école

Cours de premier cycle de baccalauréat 2018-2019 | UF 742000 | Mercredi, 16h15-17h45, Uni Mail, salle S150

Équipe : Olivier Maulini, Manuel Perrenoud & Myriam Radhouane ||| Nous contacter : eee-fpse@unige.ch ||| Documents : Présentation | Bibliographie | Filmographie ||| Autres ressources : [Glossaire](#) | Questions fréquentes | Moodle : supports de cours, textes, extraits de films, forum lectures, corrections d'exercices, régulation de l'enseignement | Mediaserver | Primary Pad | Ressources SEM | Plan d'Études Romand ||| Le cours 2017-2018

Travailler pour un enseignant, c'est pour une large part s'occuper du travail des élèves. Mais si les élèves ne choisissent pas généralement d'aller à l'école ni les activités qui s'y déroulent, les enseignants ne choisissent pas non plus comme bon leur semble toutes les tâches qu'ils assignent aux élèves.

Leur **travail est à la fois organisant et organisé**:

- Leur travail des enseignant est conditionné par un **ordre scolaire plus ou moins ferme ou flexible**. Les enseignants dépendent de paramètres qui sont établis à un autre niveau de responsabilité, et souvent hors de l'école à proprement parler.
- L'organisation du travail peut être traversée par **deux grandes tendances**. Elle sera dite:
 - "**bureaucratique**" quand dominant des règles formelles (par exemple : évaluer sur la base de barèmes standardisés)
 - "**organique**" quand les interactions sont privilégiées (par exemple: quand l'évaluation s'opère par observation dialoguée de la progression des apprentissages).
- La **tendance bureaucratique** entrainera **plutôt des mesures de différenciation externe** (via des structures préétablies, fondées sur une attribution plutôt externe des difficultés), alors que la **tendance organique** induira **plutôt des pratiques de différenciation interne** (via un jugement des professionnels en situation, adossé à une attribution d'abord interne des difficultés).
- Notons que les deux tendances peuvent cohabiter dans la réalité. Dans ces conditions, le concept d'organisation du travail (scolaire) s'avère un outil d'analyse sociologique (et politique) qui invite à penser les activités des élèves et le métier d'enseignant en tenant compte des évolutions de l'école. Il s'agit de comprendre les effets des formes - et des choix - de la société sur les formes du travail scolaire. Une société qui tout à la fois contient et contraint - fortement mais pas totalement - l'école et ses acteurs.

« Enseignants dépassés » (EXTRAIT)

Des enseignants peuvent aussi se trouver dépassés par les situations. Vanessa*, qui enseigne aujourd'hui dans le Valais, s'est un moment retrouvée dans une classe avec plusieurs décrocheurs. «Je suis persuadée que, s'ils avaient été chacun dans une classe, tout aurait été différent. Et je ne pouvais pas les séparer dans la classe, car ils étaient trop nombreux à dysfonctionner. Si j'avais voulu faire de l'enseignement spécialisé, je me serais formée. Je suis enseignante pour enseigner, pas pour comprendre l'élève, prendre contact avec des psys, pour tous les élèves Je peux le faire pour un ou deux élèves de ma classe, mais pas tous »

Des enseignants se retrouvent aussi en porte-à-faux face à une direction ou une administration qui préfère faire partir ceux qui ne sont plus soumis à l'école obligatoire pour redonner du calme à leurs établissements, quand d'autres solutions seraient envisageables.

Et ils se retrouvent parfois coincés entre l'élève et le système, comme c'est arrivé à Vanessa à propos d'un élève décrocheur: «On savait très bien qu'il n'allait jamais sortir avec un diplôme. Mais.. mais le lâcher comme ça dans la nature, non. Lui a explosé quand il a compris qu'effectivement on n'allait pas le garder. Et il s'est mis tout le monde à dos. Moi il ne voulait plus me parler, il était persuadé que j'étais la plus grande des con*****s à l'abandonner. Et ça c'était très dur pour moi parce que les enseignants ont voté, et on était deux sur onze à penser qu'il devait rester. Que pouvais-je faire avec ça? »

Exercice C



Comparer et opposer les deux projets d'initiative (IN 134 et IN 138) en faisant usage du concept de différenciation (externe/interne).

[documents complets sur moodle]

[+ extraits/synthèse]

Secrétariat du Grand Conseil

IN 134

Lancement d'une initiative

Le Comité d'initiative «Pour un cycle qui oriente» a informé le Conseil d'Etat de son intention de lancer une initiative populaire cantonale formulée intitulée «Pour un cycle qui oriente», qui a abouti.

Le tableau ci-dessous indique les dates ultimes auxquelles cette initiative doit être traitée aux différents stades du processus d'examen des initiatives prévus par la loi.

Loi

(1978)

modifiant la loi sur l'instruction publique (C 1 10)
(Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous)
(Contreprojet 8/199 1246)

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève
décrète ce qui suit :

Art. 1

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée comme suit :

Art. 7B

Elèves en difficulté (nouveau, les articles 7B et 7C anciens
devenant les articles 7C et 7D)

Les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires particulières dans l'enseignement primaire, secondaire I et secondaire II font l'objet d'un suivi pédagogique adapté à leurs besoins.

Chapitre II du titre III Secondaire I - cycle d'orientation (refonte du chapitre comprenant les articles 52 à 55)

Section 1 Organisation et admission (nouvelle section)

Art. 52 Durée (nouvelle teneur)

Le cycle d'orientation dispense un enseignement de culture générale durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

Art. 52A Direction (nouveau)

1 La direction du cycle d'orientation est confiée à un directeur général.
2 Chaque établissement est placé sous la responsabilité d'un directeur.

Secrétariat du Grand Conseil

IN 138

Lancement d'une initiative

Le Comité d'initiative pour s'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes a informé le Conseil d'Etat de son intention de lancer une initiative populaire cantonale formulée intitulée «S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes», qui a abouti.

Le tableau ci-dessous indique les dates ultimes auxquelles cette initiative doit être traitée aux différents stades du processus d'examen des initiatives prévus par la loi.

EXTRAITS DES TEXTES PROPOSÉS - TROIS PROJETS POUR LE CO (2009)

IN 134 - «Pour un cycle qui oriente»

Art. 53 Enseignements (nouvelle teneur)

- 1 Le cycle d'orientation établit son action sur le principe de filières homogènes couvrant les années de 8e et 9e et regroupant les élèves sur la base de leurs connaissances acquises à la fin de la 7e, afin de garantir dans chaque filière une progression adaptée et efficace des apprentissages.
- 2 Les élèves de 7e sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire. L'organisation des classes permet des transferts d'un niveau à l'autre pendant l'année scolaire afin d'assurer la meilleure progression possible pour chaque élève. Afin de faciliter l'orientation, la grille horaire des quatre niveaux de préorientation comporte une initiation aux branches des filières des 8e et 9e degrés.
- 3 L'année de transition, au sens de l'article 52, alinéa 2, lettre b, est destinée à retarder la sélection et à renforcer les bases des élèves dont les résultats, à la fin de la 6e primaire, sont nettement insuffisants. Sa grille horaire est fondée prioritairement sur les trois branches de promotion de l'école primaire: français I, français II, mathématiques.
- 4 Le cycle d'orientation est organisé, à partir de la fin de la 6e primaire, en plusieurs branches principales spécifiques:

5 Trois filières orientent les élèves vers

- a) filière langues vivantes;
- b) filière littéraire;
- c) filière scientifique.

6 Trois filières orientent les élèves vers

- a) filière d'orientation vers les professions commerciales, administratives et de la santé;
- b) filière d'orientation vers les professions techniques et informatiques;
- c) filière d'orientation vers les arts et métiers (métiers de l'artisanat).

IN 138 - «S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes»

Art. 53A Organisation (nouveau)

- 1 Au terme de la scolarité primaire, les élèves sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire.
- 2 L'enseignement donné au 7e degré est identique pour tous les élèves.
- 3 Aux 8e et 9e degrés, l'enseignement est donné en classe intégrant tous les élèves avec niveaux et options.

Contreprojet à l'IN 134 - «Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous»

Art. 53 Structure (nouvelle teneur)

- 1 Tous les établissements du cycle d'orientation sont regroupés, sur la base des acquis certifiés à l'issue de l'enseignement primaire. Dans chaque regroupement, les élèves sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire.
- 2 La première année des élèves sont regroupés, sur la base des acquis certifiés à l'issue de l'enseignement primaire. Dans chaque regroupement, les élèves sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire.
- 3 Les deuxième et troisième années comprennent les sections suivantes:

a) communication et technologie (CT)

b) langues vivantes et communication (LC)

c) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

d) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

e) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

f) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

g) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

h) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

i) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

j) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

k) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

l) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

m) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

n) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

o) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

p) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

q) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

r) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

s) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

t) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

u) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

v) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

w) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

x) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

y) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

z) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

8H

9H

10H

11H

IN 134 - «Pour un cycle qui oriente»

Les élèves de 7e sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire

Trois filières d'orientation vers une maturité professionnelle ou gymnasiale

N1 filière littéraire (latin)

N2 filière langues vivantes (allemand et anglais approfondis)

N3 filière scientifique (biologie + physique)

N4 Quatre filières d'orientation vers des diplômes ou des certificats de capacité

filière d'orientation vers les professions commerciales, administratives et de la santé

filière d'orientation vers les professions techniques et informatiques

filière d'orientation vers les arts et métiers (métiers de l'artisanat)

classe-atelier, pour un très petit nombre d'élèves

IN 138 - «S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes»

L'enseignement donné au 7e degré est identique pour tous les élèves

Aux 8e et 9e degrés, l'enseignement est donné en classe intégrant tous les élèves avec niveaux et options.

Contreprojet à l'IN 134 - «Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous»

La première année les élèves sont répartis en trois regroupements, sur la base des acquis certifiés à l'issue de l'enseignement primaire. Dans chaque regroupement, les élèves sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire.

Les deuxième et troisième années comprennent les sections suivantes

R1 a) communication et technologie (CT)

R2 b) langues vivantes et communication (LC)

R3 c) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

d) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

e) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

f) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

g) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

h) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

i) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

j) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

k) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

l) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

m) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

n) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

o) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

p) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

q) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

r) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

s) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

t) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

8H

9H

10h

11H

[transition] 8H+ / 9h-

L'année de transition (...) est destinée à retarder la sélection et à renforcer les bases des élèves dont les résultats, à la fin de la 6e primaire, sont nettement insuffisants.

IN 134 - « Pour un cycle qui oriente »

Les élèves de 7e sont répartis en quatre niveaux homogènes de préorientation, en fonction de leurs résultats de 6e primaire

N1

N2

N3

N4

Trois filières d'orientation vers une maturité professionnelle ou gymnasiale

filière littéraire (latin)

filière langues vivantes (allemand et anglais approfondis)

filière scientifique (biologie + physique)

Quatre filières d'orientation vers des diplômes ou des certificats de capacité

filière d'orientation vers les professions commerciales, administratives et de la santé

filière d'orientation vers les professions techniques et informatiques

filière d'orientation vers les arts et métiers (métiers de l'artisanat)

classe-atelier, pour un très petit nombre d'élèves

IN 138 - « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »

L'enseignement donné au 7e degré est identique pour tous les élèves

Aux 8e et 9e degrés, l'enseignement est donné en classe intégrant tous les élèves avec niveaux et options.

Contreprojet à l'IN 134 - « Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous »

La première année les élèves sont repartis en trois regroupements, aux niveaux déterminés, sur la base des acquis certifiés à l'issue de l'enseignement primaire. Dans chaque regroupement, l'élève approfondit et développe ses connaissances et ses compétences pour s'orienter dans l'une des trois sections des deux années suivantes en fonction de ses choix et de ses résultats.

R1

R2

R3

Les deuxième et troisième années comprennent les sections suivantes

a) communication et technologie (CT)

b) langues vivantes et communication (LC)

c) littéraire-scientifique avec profil latin ou langues vivantes ou sciences (LS)

Enjeux curriculaires
(association filières/matières)

IN 134 - « Pour un cycle qui oriente »	Contreprojet à l'IN 134 - « Un cycle d'orientation exigeant et formateur pour tous »	IN 138 — « S'organiser contre l'échec scolaire et garantir une formation pour tous les jeunes »
Une année de transition potentielle Première année (7^{ème}) à 4 niveaux homogènes (préorientation) Orientation en six filières (8 et 9^{ème})	Trois regroupements (R1/R2/R3) en 7^{ème} Trois sections en 8 et 9^{ème} (CT/LC/LS)	Même enseignement pour la première année (7^{ème}) Classes avec niveaux et options en 8 et 9^{ème}
Art. 53 Enseignements (nouvelle teneur) Le passage par la classe de transition prépare les élèves à répondre aux critères d'orientation définis à la fin de la 6e primaire. Le cycle d'orientation est organisé, à partir de la 8e année, en filières différentes caractérisées par des programmes annuels, des branches principales communes et une ou plusieurs branches principales spécifiques. Les élèves y sont admis en fonction des résultats obtenus à la fin de la 7e année. Art. 53B Promotion (nouveau) 1 Les normes de promotion sont conçues de manière à donner à l'élève et à ses parents un pronostic réaliste quant aux chances de réussite dans le degré suivant. Elles sont fixées dans un règlement spécifique. 2 La promotion dans le degré suivant de la filière est déterminée en fonction de la moyenne générale annuelle, des notes obtenues dans les disciplines du premier groupe et des résultats aux épreuves communes cantonales. 3 Les parents qui souhaitent que leur enfant passe, à la fin d'une année, dans une autre filière, peuvent en faire la demande. L'élève doit alors obtenir l'aval de la direction de l'établissement et réussir un ensemble d'examens.	Art. 54A Soutien pédagogique et passerelles (nouveau) 1 Les mesures de soutien pédagogique régulier organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant la réussite et le maintien de l'élève dans un regroupement ou une section. 2 Les passerelles organisées dans chaque établissement constituent des prestations complémentaires visant à soutenir l'effort fourni par l'élève pour son passage ou son maintien dans un regroupement ou une section à la suite d'une réorientation ou d'un redoublement promotionnel. 3 En troisième année, les mesures de soutien et les passerelles peuvent permettre à des élèves, ayant fait le choix des sections « LC » ou « CT » et ayant un intérêt et des capacités certifiées pour les mathématiques ou pour les langues vivantes, de suivre des cours d'un niveau supérieur en fonction d'un projet de formation établi à partir d'un bilan de compétences. 4 Des dispositifs ciblés de suivi pédagogique différencié (notamment relais ou tutorat individuel) sont organisés de manière temporaire, en collaboration avec l'équipe médico-psycho-sociale de l'établissement, pour les élèves en grandes difficultés qui ne parviennent pas à se maintenir dans les classes ordinaires, cela afin de les remobiliser et d'éviter une rupture scolaire.	Art. 7C Soutien pédagogique pour les élèves en difficultés (nouveau) 1 Afin de favoriser l'accès à la formation pour tous, des moyens supplémentaires sont mis à disposition des équipes d'enseignants pour leur permettre d'organiser dans le cadre de leur école ou établissement un suivi des élèves éprouvant des difficultés dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire I et II. Ce suivi pédagogique est différencié, ciblé, conçu dans la durée et coordonné au besoin entre les ordres d'enseignement. Les équipes pédagogiques mènent leur action en étroite collaboration avec les partenaires de l'école (notamment les parents, les assistants sociaux et les conseillers en orientation) 2 L'allocation de ces moyens est placée sous le contrôle d'une commission nommée par le département. Cette commission est chargée de promouvoir l'échange d'informations et la collaboration entre les équipes enseignantes de l'enseignement primaire et secondaire I et II, de suivre l'utilisation des moyens, d'en évaluer l'efficacité et d'établir périodiquement l'estimation du montant des ressources allouées au soutien des élèves en difficultés. Un règlement du Conseil d'Etat précise la composition et le fonctionnement de cette commission. Art. 44, al. 4 (nouveau) 4 Dans le but d'offrir à chacun la possibilité d'une formation englobant les formations en apprentissage et faisant l'objet d'un certificat, l'enseignement secondaire II garantit la reconnaissance des acquis aux élèves ayant suivi une ou plusieurs années de formation dans une ou l'autre de ses filières. A cette fin, des normes claires, cohérentes et transparentes sont édictées pour favoriser et permettre le passage d'une filière à une autre.

différenciation + externe



différenciation + interne

QUELLE DIFFÉRENCIATION ?

différenciation + externe

*différencier les
objectifs d'apprentissage*

[def]

*« ajuster les objectifs visés
aux capacités supposées des élèves »*



différenciation + interne

*différencier les
parcours d'apprentissage*

[def]

*« augmenter la capacité de l'école
à atteindre les objectifs visés »*

**« Comment tenir compte des besoins et viser en
même temps les mêmes objectifs pour tous ? »**

*« C'est à partir de cette question et d'elle seule qu'il
est légitime d'organiser le travail scolaire »*

(Meirieu, 2004, p.115)



- I. D'une différenciation à une autre
- II. Parier sur la « cohérence systémique »**
- III. Évaluer les apprentissages entre deux enjeux

Petite chronologie

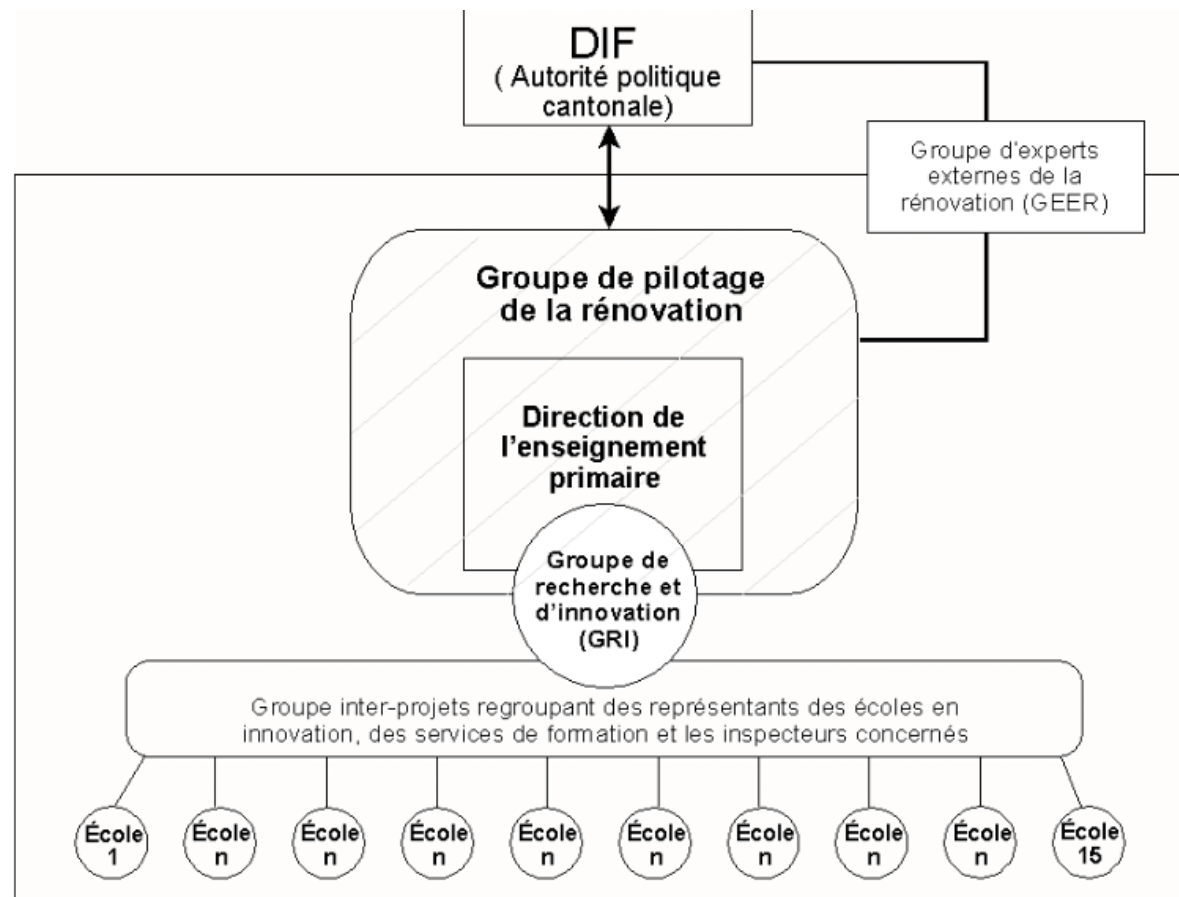
1993 « Rapport Hutmacher »

1994 « Petit Bleu »

1999 « Rapport du Groupe de pilotage »

2003 « IN 121 Pour le maintien des notes à l'école primaire »

2006 « Votation du 24 septembre »



Lessard, 1999

« On doit se demander... »

« Au plan de l'organisation scolaire, le redoublement est directement lié au cadre temporel dans lequel l'école organise la division du travail entre enseignants. Comme mesure de flexibilisation du temps il est synchrone avec l'horloge annuelle qui rythme la vie du système. On a vu qu'il suffit que les enseignant(e)s conservent les mêmes élèves sur deux ans pour que le redoublement disparaisse quasiment, non pas sans doute parce que les élèves réussissent mieux dans ces cas mais parce que, dans un horizon temporel plus long, les maître(esse)s peuvent mieux adapter les rythmes aux élèves sans être obligé(e)s de rendre des comptes pour chacun à l'occasion du changement d'année déjà.

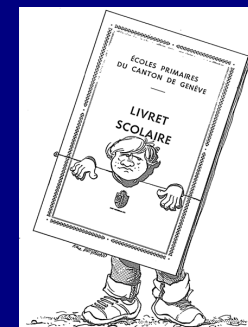
Cette observation n'est pas nouvelle. Il y a longtemps qu'une fraction des enseignants revendique le «décloisonnement» des degrés, la où, dans une logique taylorienne et bureaucratique, d'autres protagonistes, sous prétexte d'homogénéisation des classes, tendaient au contraire à rigidifier les divisions entre degrés et entre classes. On doit se demander si c'est vraiment à cause de l'hétérogénéité des élèves ou à cause de freins institutionnels que le décloisonnement a tant de peine à s'affirmer dans les pratiques. Ne faut-il pas aussi, une fois de plus, regarder du côté des adultes concernés? Notamment dans les grandes écoles urbaines, le décloisonnement suppose **une culture vivante de la concertation professionnelle** et de la coopération entre enseignants qui fait défaut dans de nombreuses endroits. Il implique aussi **une responsabilité (collective et individuelle) des enseignants sur l'ensemble du parcours scolaire ou du moins sur une plus longue tranche de ce parcours**. Or, étendue à quatre à cinq ans, cette responsabilité risque bien de changer de nature. Plus que lorsqu'on a les élèves une année seulement, on est amené à dépasser le domaine de l'instruction *stricto sensu* et à **prendre en compte le devenir global des élèves** (cognitif, émotionnel et social). A son tour cet élargissement de la responsabilité supposerait sans doute **un nouveau mode de partage avec l'autre autorité éducative que sont les parents**. »

(Hutmacher, 1993, p.153-154)

Walo Hutmacher

QUAND LA RÉALITÉ RÉSISTE À LA LUTTE CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Analyse du redoublement dans
l'enseignement primaire genevois



Cahier n° 36

du Service de la recherche sociologique (SRS), 1993

Rédition numérique par
le Service de la recherche en éducation (SRED), 2010

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport
Quai du Rhône 12, 1205 Genève

Parier sur la cohérence

« Pour proposer une réforme d'envergure, il convient d'aborder tous les aspects qui semblent pertinents pour comprendre ses fondements et apprécier sa faisabilité. La **vision systémique** donnera parfois l'impression que le GPR " se mêle de tout ". C'est tout simplement parce qu'une réforme d'une telle ampleur a des incidences sur **un grand nombre de composantes de l'école**. (...) Ce scénario ne fractionne pas l'innovation et parie sur la **cohérence systémique**.» (GPR, 1999, p.3 et 43)

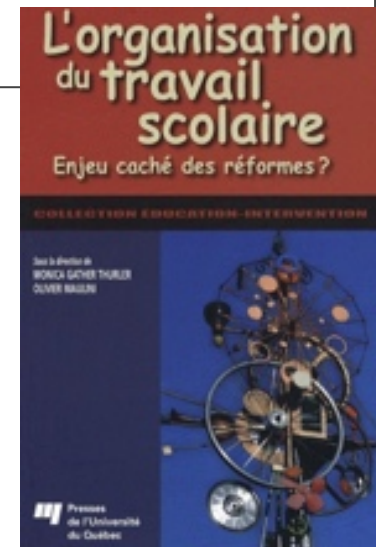
Groupe de pilotage de la rénovation

Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois

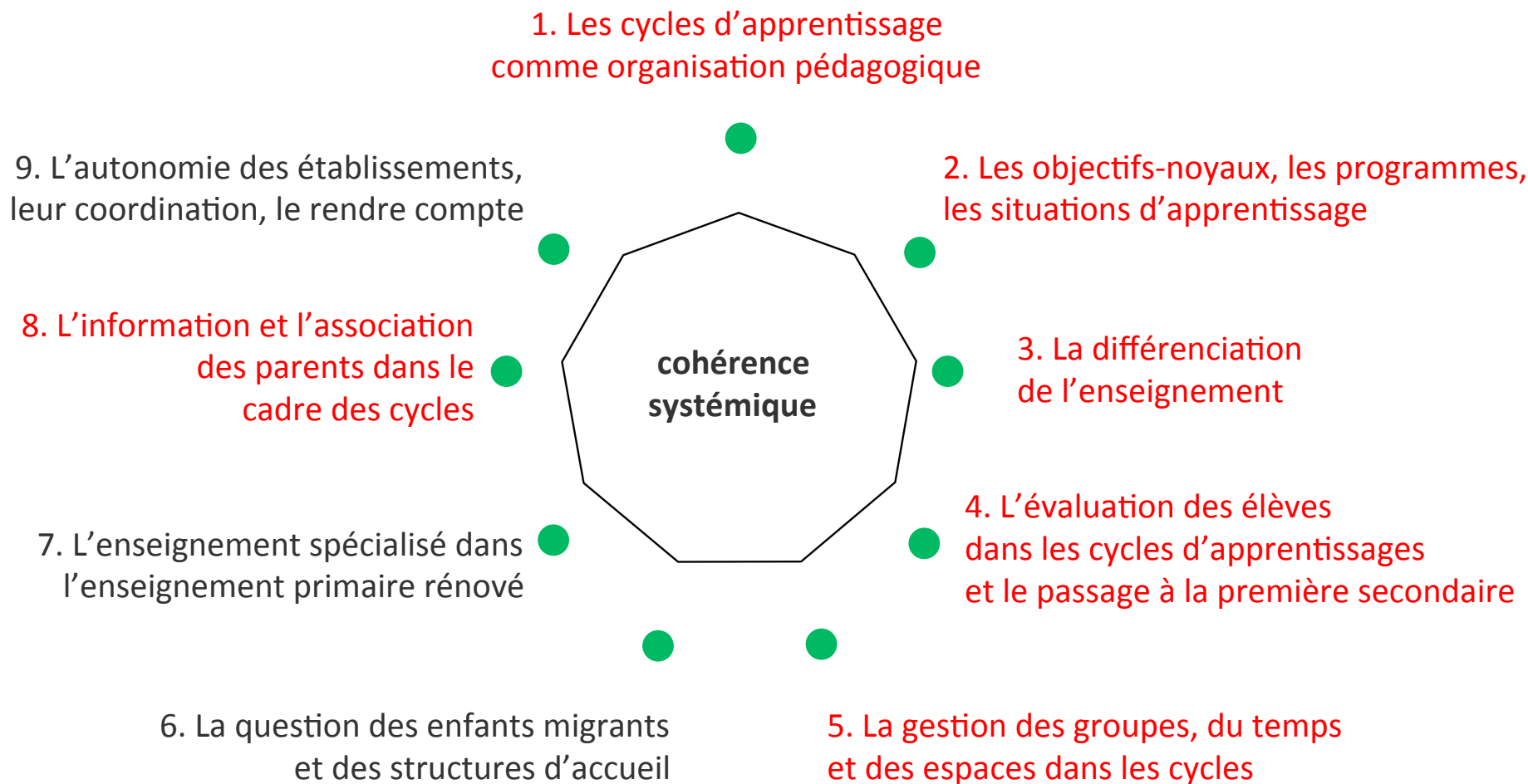
*Propositions pour la phase d'extension
de la rénovation entreprise en 1994*

Document de travail

Département de l'Instruction publique
Enseignement primaire
Genève, mars 1999

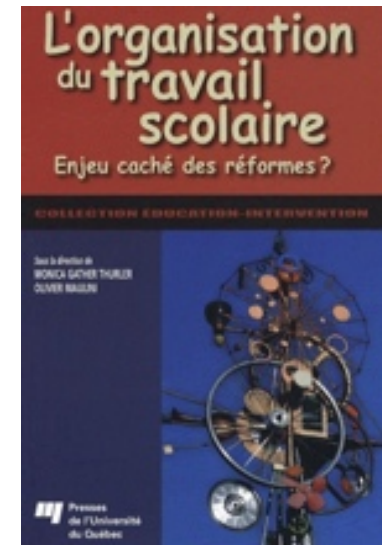


Un système – neuf chantiers



Trois axes de rénovation

- Axe 1: *Individualiser les parcours de formation.* Puisque le redoublement est un mode trop sommaire de régulation, il faut réorganiser la scolarité en cycles pluriannuels plutôt qu'en degrés. « Cette structure nouvelle n'est pas une fin en soi, mais un moyen de donner davantage de temps et d'espace pour différencier, de permettre des parcours plus individualisés. [Elle] ne représentera un progrès que si l'on parvient à organiser des progressions flexibles et individualisées » (p. 8).
- Axe 2: *Apprendre à mieux travailler ensemble.* Comme l'espace de la classe interdit cet assouplissement, on veut confier chaque cycle à une équipe d'enseignants chargés de planifier et de contrôler en commun les apprentissages des enfants. « L'organisation en cycles d'apprentissage suppose un vrai travail d'équipe, puisqu'un groupe d'enseignants sera collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle dans la même école » (p. 11).
- Axe 3: *Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique.* Puisque la progression ne découle pas du cycle mais de ce qu'il permet et contraint d'enseigner plus efficacement, le travail des maîtres doit d'abord soutenir l'engagement des élèves dans leur formation. On « mettra en place des situations d'apprentissage, elles-mêmes intégrées à des dispositifs et des séquences didactiques, qui s'appuient à leur tour sur des modes de gestion de classe et des options pédagogiques » (p. 13).



DEP, 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.

« Un cadre intégrateur »

« Les cycles d'apprentissage ne s'opposent à aucune autre forme de lutte contre l'échec scolaire. Ils prolongent plutôt les efforts des pédagogies de soutien et visent d'abord à faciliter l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement. Ils tiennent compte des apports des pédagogies actives, des didactiques des disciplines et des travaux sur les établissements scolaires et les équipes pédagogiques.

La création de cycles d'apprentissage offre donc avant tout un cadre intégrateur à la mise en œuvre de nombreuses idées complémentaires. Elle oblige à prolonger et à intégrer les travaux engagés sur les objectifs et les programmes, l'évaluation formative, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la gestion de classe. Elle invite aussi à une coopération accrue entre adultes.

Le principal atout des degrés, c'est leur simplicité et leur familiarité: tout le monde connaît et comprend le système: on réussit ou on rate son année, donc on est promu ou on redouble. La gestion est elle aussi simplifiée: un maître, une classe, un degré de programme. **Créer des cycles d'apprentissage, c'est abandonner ces fonctionnements connus pour leur substituer une organisation plus souple, donc plus complexe.** Cela bouleverse les habitudes de tous, oblige à reconstruire des modes de groupement des élèves, d'évaluation, de gestion de classe et impose d'apprendre ensemble à parler autrement des élèves. »

Direction de l'enseignement primaire

**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

*Présée de
Madame Martine Brunschwig Graf
Présidente du DEP*

Département de l'instruction publique

Genève
Août 1994

« Une organisation modulaire des apprentissages de base »

« Nous présentons et analysons ici le travail et le renouvellement de l'organisation du travail pédagogique tels qu'ils ont été pensés et pratiqués durant 15 ans par une école élémentaire d'un quartier populaire de la périphérie de la ville de Genève.

Dans le cadre, puis en marge d'une réforme voulant introduire des cycles d'apprentissage pluriannuels à la place du redoublement des degrés, l'équipe enseignante du Bachet et des chercheurs-partenaires ont petit à petit (et collégialement) élaboré **une organisation modulaire des apprentissages de base, fondée sur une hiérarchisation des objectifs et une prise en compte des besoins singuliers des élèves.**

Le processus a combiné l'intention de résoudre collectivement des problèmes pratiques et la nécessité de confronter pour cela – et en équipe élargie – des conceptions théoriques plus ou moins explicites du travail à faire, de ses formes et du rapport de ces formes aux objectifs d'apprentissage visés. »

Titré de :
Maurin, O. (Ed.) (2011). Les formes du travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques. Recherches en éducation (Revue du Centre de recherche en éducation de Nantes), 10, 137-147.
<http://www.recherches-en-education.net>

Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise

Frédérique Wandfluh & Olivier Maulini*

Résumé

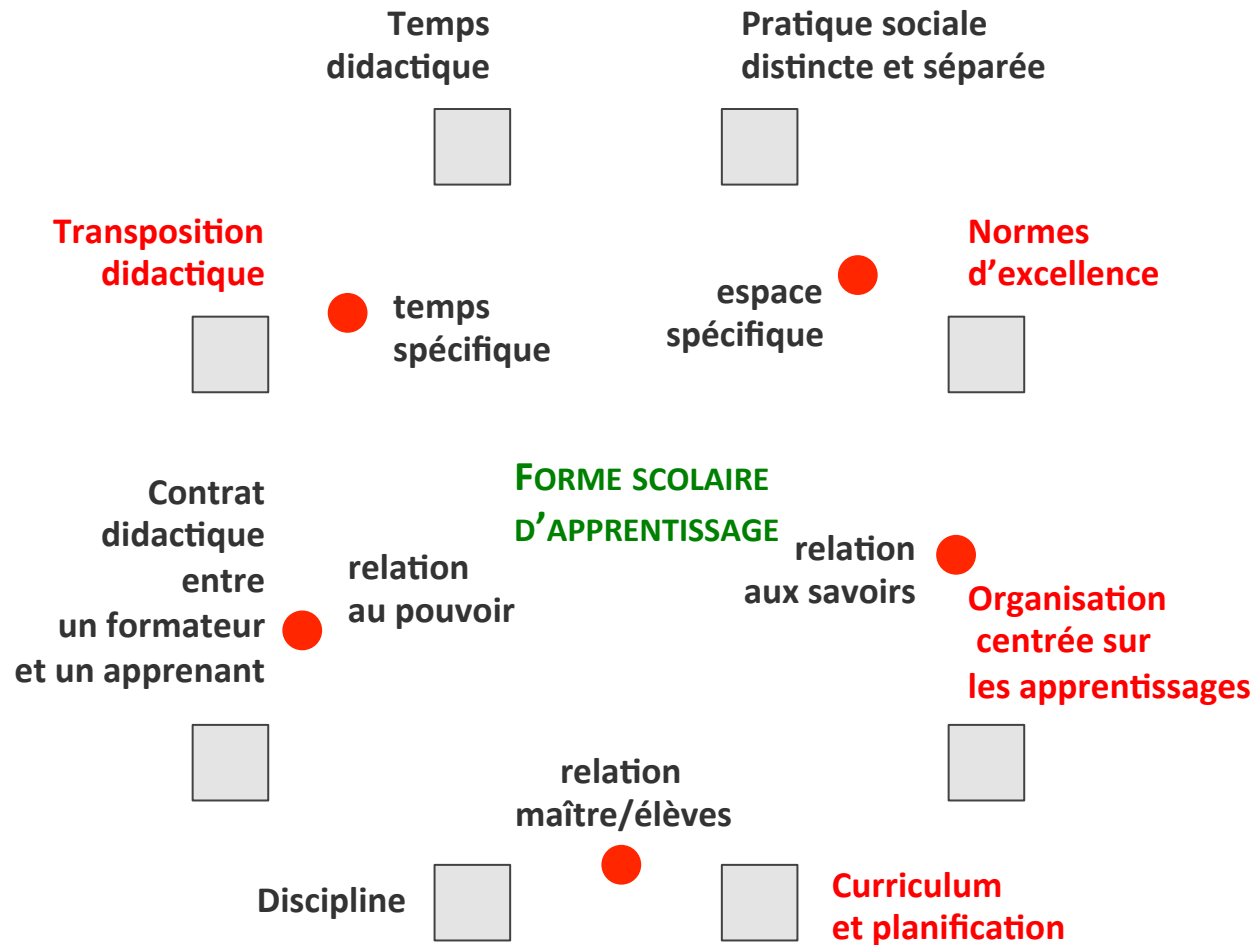
La lutte contre l'échec a été et reste un puissant levier de questionnement et d'évolution des formes de travail scolaire, sans que l'on puisse espérer l'intention de réformer pour mieux faire, et celle de conserver l'organisation existante en l'exploitant aux élèves afin qu'ils puissent mieux en profiter. Nous présentons et analysons ici le travail et le renouvellement de l'organisation du travail pédagogique tels qu'ils ont été pensés et pratiqués durant 15 ans par une école élémentaire d'un quartier populaire de la périphérie de la ville de Genève. Dans le cadre, puis en marge d'une réforme voulant introduire des cycles d'apprentissage pluriannuels à la place du redoublement des degrés, l'équipe enseignante du Bachet et des chercheurs-partenaires ont petit à petit (et collégialement) élaboré une organisation modulaire des apprentissages de base, fondée sur une hiérarchisation des objectifs et une prise en compte des besoins singuliers des élèves. Nous présentons ici les conditions de son élaboration et de son mise en œuvre, et nous montrons comment et pour quelles raisons les formes du travail scolaire ont progressivement évolué dans l'école. Nous présentons ensuite les conditions qui se posent les enseignants au moment où le contrôle politique sur l'instruction publique se relâche, et où l'équipe a le sentiment que son autonomie et le sens de son travail pourraient lui échapper en partie.

Dans son enquête sur l'école de la périphérie, Van Zanten (2001) confirmait deux constats que peuvent faire les sociologues de l'éducation et les enseignants travaillant dans les quartiers défavorisés. Le premier, c'est que la ségrégation sociale entraîne la ségrégation scolaire, et que la longue consistance à écarter les élèves les plus faibles des classes, puis des filières ou des établissements ordinaires « participe d'un dévoiement d'une politique de gestion de la relégation que de lutte contre ses principales causes » (p.385). Une question d'équilibre entre sanction et prévention de l'échec scolaire, finalement.

Le second constat, c'est que cette partie spectaculaire de la discrimination peut se doubler d'un phénomène plus diffus d'ajustement des attentes des enseignants, ajustement anticipé des aptitudes présumées des personnes ou de leur milieu social, et dont on sait qu'il peut réduire les stimulations et les apprentissages pour tous : « la distance entre les exigences posées par les programmes et les capacités supposées par les enseignants chez les élèves contribue à créer des différences entre les établissements ; or cette distance est à son maximum dans les établissements [de la périphérie], ce qui conduit les enseignants, mais aussi de plus en plus l'administration elle-même, à y adapter leur mise en œuvre, c'est-à-dire à en fournir une version tronquée et simplifiée » (p.11). Le danger devient en somme de renoncer aux objectifs jugés inaccessibles, et de contribuer ainsi à ce que les tables résultats prophétisés se vérifient.

* Enseignante/Chargée d'enseignement & Professeur associé, Ecole primaire du Bachet-Lancy à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

**Organiser « la rencontre
entre chaque élève et le savoir »
(Perrenoud, 2005)**



à partir de
Vincent, Maulini & Perrenoud

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

2. Organisation centrée sur les apprentissages

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une **organisation structurée** autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle **présente une certaine clôture** et soit essentiellement **orientée vers la formation**.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

4. Curriculum et planification

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les **apprentissages à favoriser** fassent l'**objet d'une représentation préalable**, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

5. Transposition didactique

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les **savoirs enseignés et appris** aient fait l'objet d'une **transposition** didactique, d'une **codification**, d'un **découpage**, d'une **organisation** propres à en assurer la transmission et l'assimilation.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

8. Normes d'excellence

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des **normes d'excellence** et à des **critères d'évaluation** permettant de **définir et mesurer une progression** des apprentissages.

socialisation scolaire (trait distinctifs)

- contrat didactique
- **organisation centrée sur les apprentissages**
- pratique sociale distincte et séparée
- **curriculum et planification**
- **transposition didactique**
- temps didactique
- discipline
- **normes d'excellence**



trait non retenus

- appartenance à un système régional ou national de formation
- dimension bureaucratique de l'organisation
- **évaluation formelle des apprentissages /**
- **certification à l'intention de tiers**
- **existence d'un groupe d'apprenants (la classe)**
- **structuration du cursus en degrés**



caractéristiques non constitutives

- centralisation des systèmes éducatifs modernes
- importance croissante donnée au contrôle de la socialisation des masses (conjugué au développement de l'appareil d'État)
- scolarisation de masse, obligatoire, bureaucratisée.
- résistances à la scolarisation (enfants, familles)
- dimensions démographiques (un quart de la population est en âge scolaire; les enseignants représentent une fraction importante de la population active fonctionnaire)
- enjeux politiques, budgétaires, corporatifs, syndicaux, statutaires, territoriaux, ethniques, linguistiques

socialisation non-scolaire (concurrente)

- formes de socialisation plus traditionnelles: éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel
- formes de socialisation « modernes » : télévision comme « école parallèle », multimédia, communautés de pratiques, échange de savoirs
- formations en alternance; enseignement à distance

Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). **L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer.**

In M. Gather Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 1-36). Québec :

Presses de l'Université du Québec.

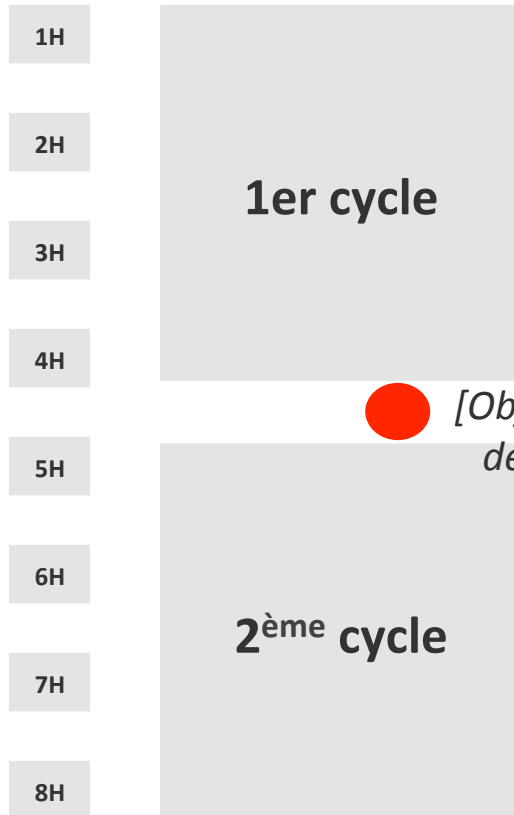
(à partir de Maulini & Perrenoud, 2005)

Une question d'organisation

Une action centrée sur
des traits non-distinctifs de la forme scolaire

[8 degrés]

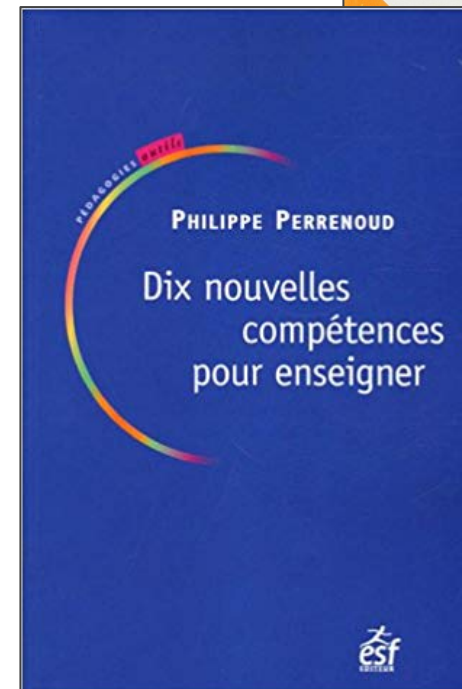
[2 cycle de 4 ans]



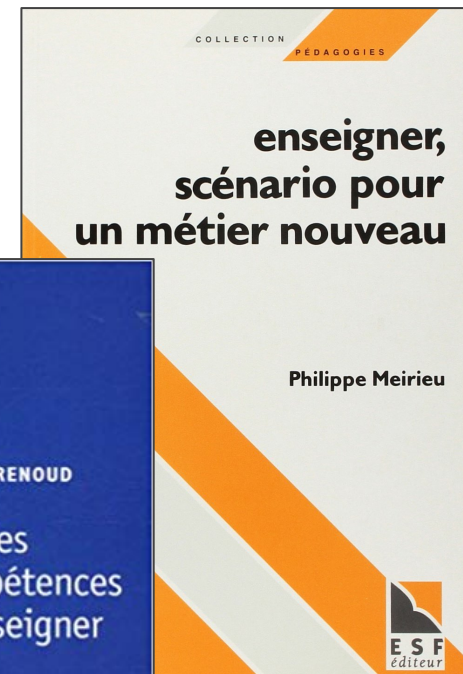
Vers...

- Une autre forme d'évaluation / communication
- D'autres groupes d'apprenants
- Une autre structuration du cursus

*Un métier nouveau ?
De nouvelles compétences ?*

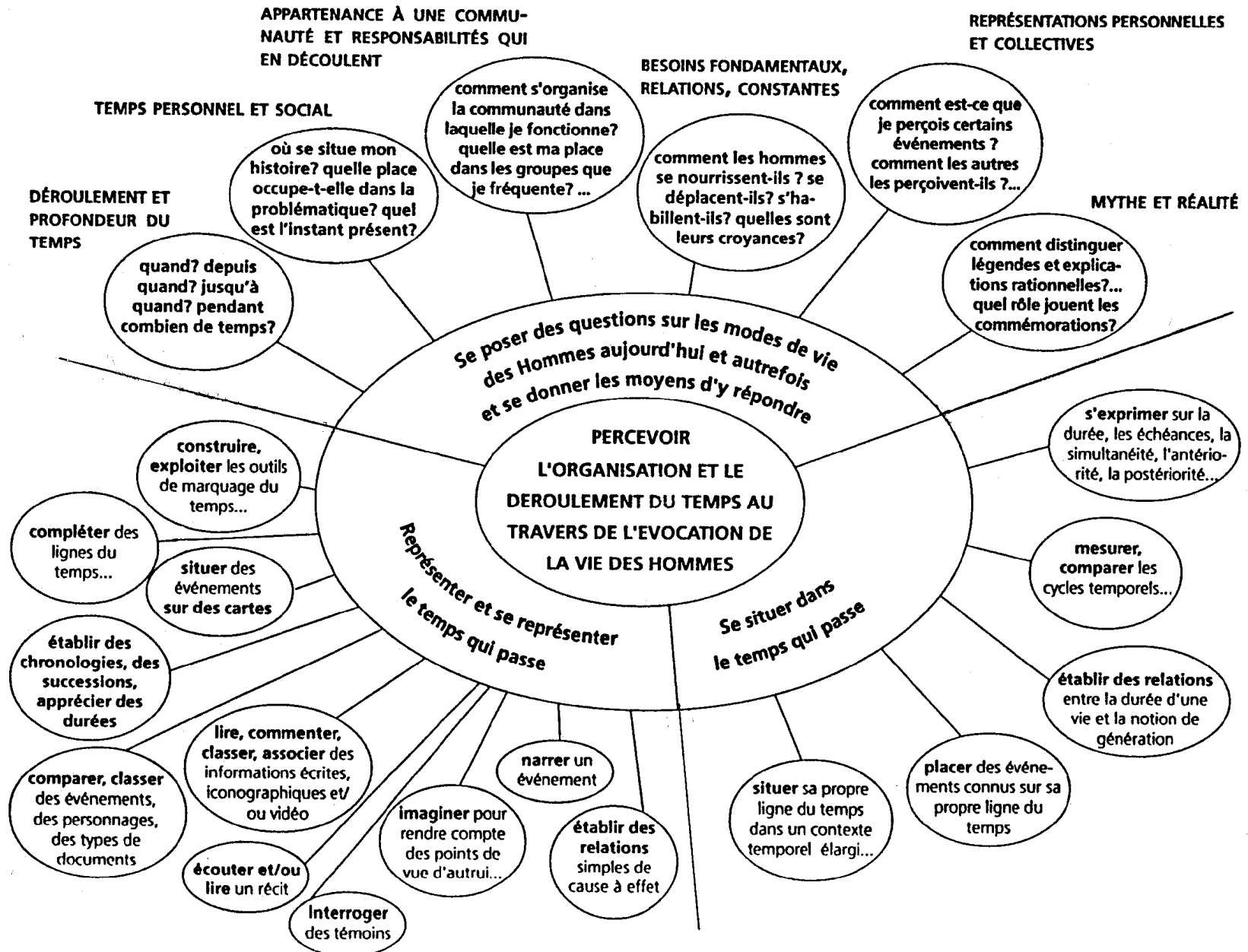


1999



1995

Exemple de représentation d'un objectif-noyau (« Histoire ») tirée de Lessard, 1999, p. 74)



P.A. : Enseignante

[Fin d'un métier individuel]



Moi personnellement, plus j'avance (et pourtant maintenant je suis bientôt au bout) plus je prends conscience de mes limites personnelles dans la prise en charge de tous ces défis. Parce que vraiment, si j'ai compris qu'un élève arrivera à acquérir des compétences de haut niveau, si je le fais travailler en interaction avec autrui, en étant une personne ressource à certains moments, en le faisant travailler en métacognition, en étant capable de conduire un entretien d'explicitation lorsqu'il est face à une difficulté qui lui résiste ; lorsque j'aurai compris que c'est en mettant en place des situations d'apprentissage larges, dont je serai capable d'évaluer les étapes au fur et à mesure du déroulement de la séquence didactique, que j'arriverais vraiment à quelque chose qui soit un plus. **Et bien moi toute seule, faire ça, j'ai pris conscience que je n'y arrivais pas.**

P.A. : Enseignante

[Le multiâge, une organisation des élèves parmi d'autres]



Il me semblait que le multiâge allait nous aider à nous affranchir des programmes annuels et de prendre en considération les objectifs de fin de cycle. Pour nous, c'était et c'est encore « division élémentaire » et « fin de division moyenne ». Le choix multiâge, on pensait que ça allait nous aider aussi à casser l'enseignement frontal, à prendre en considération les enfants effectivement là où ils en sont et nous obliger à différencier. **Parce que quand on a une classe mono-âge, on est très vite tenté de considérer que tout le monde en est au même point et de fonctionner sur cette illusion là. Mais quand on a à faire à des enfants d'âges différents, cette illusion là elle tombe automatiquement et la différenciation s'impose d'elle-même** et c'est pourquoi je dirais que nous avons essayé de mettre en route le multiâge avec l'idée aussi que, c'était prendre au sérieux les postulats de la recherche en éducation qui disent qu'on apprend dans l'interaction sociale.

Extrait de: Une journée des écoles en rénovation et en réflexion (Dallon, 2000)

P.A. : Enseignante

[Satisfactions pédagogiques]



« Qu'on soit titulaire de classe, de petits ou de grands, nous nous parlons avec le même intérêt, le même plaisir, les objets de discussions sont tout aussi intéressants qu'on ait à faire à des petits ou à des grands. On a des choses à se dire et on ne se préoccupe jamais de savoir : « mais toi t'as des petits, moi j'ai des grands, tu peux pas comprendre ». Ça c'est quelque chose qui, pour moi, est une révélation, vraiment : de voir qu'**il y a des défis qui sont vraiment maintenant transversaux à toute la scolarité** et qu'on tire un grand avantage à dialoguer avec des enseignants qui ont, par exemple, à prendre en considération l'apprentissage de la lecture, alors que soi-même en tant que titulaire de division moyenne, on pourrait considérer ces acquis là comme « en place ». Et dans ce dialogue-là, on remet en cause des pratiques personnelles. **Ça nous propulse dans des types de tâche nouveaux, et je pense que la cohérence pédagogique pour les enfants à tout à y gagner. »**

Extrait de: Une journée des écoles en rénovation et en réflexion (Dallon, 2000)

- I. D'une différenciation à une autre
- II. Parier sur la « cohérence systémique »
- III. Évaluer les apprentissages entre deux enjeux**

Pour introduire la question de l'évaluation: « Le Portfolio » (1998)

ARCHIPROD

Collection vivante des productions vidéo de l'instruction publique à Genève depuis 1970

ACCUEIL

RECHERCHE

ÉDITORIAL

Accueil » Pédagogie » Le Portfolio

JAN 1998

Le Portfolio



1998-0099 : **Le Portfolio**, un film de **Marc Dallon** (1998, 18')

Inséparable de la pédagogie active et socioconstructiviste très en vogue à la fin du siècle dernier, le portfolio est le symbole du contrôle (et de l'autocontrôle) de l'apprentissage. Ce film montre, par des exemples concrets et des témoignages d'élèves et d'enseignants, son utilisation à l'école primaire et les différentes formes qu'il peut prendre.

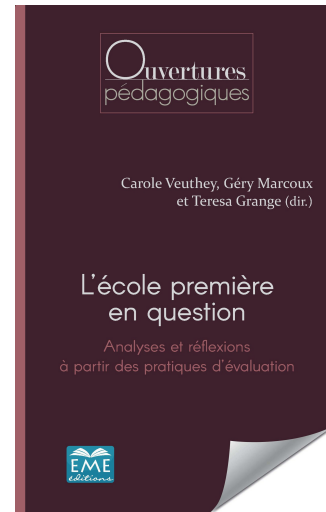
[Votre droit à l'image : informations et réclamations](#)

Un glissement ? (du portfolio au dossier d'évaluation)

« L'utilisation d'un dossier d'évaluation de type portfolio avait pour but de valoriser l'élève dans ses apprentissages en mettant en évidence ses meilleurs travaux et d'aider l'élève à comprendre sa progression. L'enseignante était encouragée à expliciter la compétence visée et les critères d'évaluation s'y rapportant. Dans cette logique, chaque dossier devait être unique et représentatif des progrès de l'élève. » (p.109)

« Les attentes des autorités scolaires, la pression toujours plus grande des parents d'être informés, mais aussi la demande des enseignantes de pouvoir compter sur des outils pratiques pour mesurer la progression des élèves ont contribué à une standardisation toujours plus grande des contenus des portfolios qui a l'heure actuelle ressemblent davantage à des dossiers d'évaluation. » (p.110)

« En effet, depuis les années 2000, les démarches d'évaluation formative de type «portfolio» ont laissé place au « dossier d'évaluation », recueil d'informations principalement constitué de traces d'évaluation de type « quantitative » (nombre de lettres connues, connaissance des nombres) et essentiellement destiné aux parents lors des entretiens. On peut donc légitimement se demander, comme d'autres chercheurs dans cet ouvrage, si les pratiques d'évaluation à l'école première ne vont pas glisser vers des évaluations certificatives des apprentissages. On peut également se demander si ces pratiques, proches de celles du primaire, ne préfigurerait pas un mouvement vers des démarches pédagogiques qui s'inspireraient davantage du modèle transmissif ? » (p. 112-113)



Des références bibliographiques

- * Dallon, M. (2000). Journée des écoles en rénovation et en réflexion (octobre 1998). Archiprod: DIP. Film 16'. Repéré à : <https://edu.ge.ch/site/archiprod/journee-ecoles-renovation-reflexion-octobre-1998/>
- * Dallon, M. (1998). Le Portfolio. Archiprod: DIP. Film 18'. Repéré à : <https://edu.ge.ch/site/archiprod/le-portfolio/>
- * DEP-Direction de l'enseignement primaire (1994, août). 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 (préface de Mme Martine Brunschwig Graf, Présidente du Département de l'instruction publique). Genève : Département de l'instruction publique. URL : <https://www.unige.ch/fapse/life/files/1814/5408/6921/dep-1994-trois-axes-de-renovation.pdf>*
- * GPR-Groupe de pilotage de la rénovation (1999, mars). Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Genève : Département de l'instruction publique.
- * Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois (Cahier N° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- * Maulini, O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? *Recherches en éducation* (Revue du Centre de recherche en éducation de Nantes). URL : <http://www.recherches-en-education.net>
- * Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds ? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. In D. Laveault (Ed.), « Les politiques d'évaluation en éducation. Et après ? », éducation et francophonie, XLII (3), 85-101.
- * Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : attributions de réussite et d'échec. In M. C. Toczec & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris : Armand Colin.
- * Richard, JM. & Vellas, E. (2015). Élaborer un nouveau contrat scolaire. In M. Neumayer & E. Vellas. (Ed.) *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, (pp. 33-45). Lyon : Chronique sociale.
- * Veuthey, C., Marcoux, G., & Grange, T. (Éd.). (2016). L'école première en question: Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation. Ouvertures pédagogiques; 4. Louvain-La-Neuve, Belgique: EME éditions.
- * Wandfluh, F. & Maulini, O. (2011). Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise. In O. Maulini (Ed.) *Les formes de travail scolaire : entre conflits de méthodes et développement des pratiques*, Recherches en éducation, 10.