

Département de l'instruction publique
Enseignement primaire

VERS LE CHANGEMENT...

...ESPOIRS ET CRAINTES

**Actes du premier Forum sur
la rénovation de l'enseignement primaire**

Genève, 22 et 23 novembre 1994

**Thèmes traités dans les ateliers
Résumés des débats
Questions et réponses**

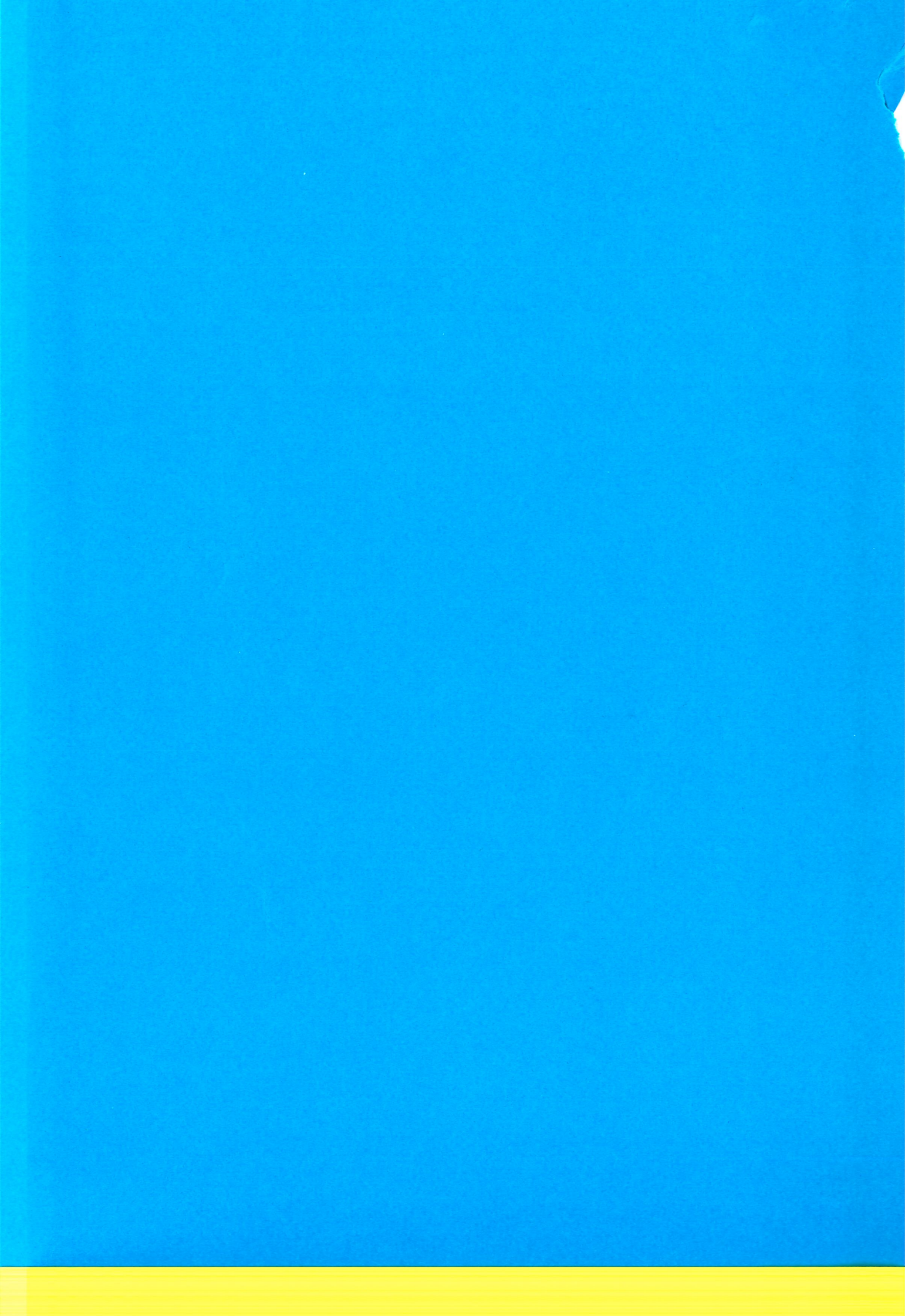


Table des matières

En guise d'introduction

Première partie

Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !

Conférence de Philippe Meirieu

Seconde partie

Ateliers, questions et réponses

- 1..... Quels moyens
- 2..... Individualisation et apprentissages scolaires
- 3..... Une rénovation, pour quoi ? Pour qui ?
- 4..... La place du secteur spécialisé dans la rénovation
- 5..... Rénovation et gestion scolaire de la diversité linguistique
- 6..... Un enseignant, une classe d'élèves,
- 7..... Rénovation et formation continue
- 8..... Quel fonctionnement pour individualiser les parcours de formation ?
- 9..... Travailler en équipe
- 10..... Changer oui, mais comment ?
- 11..... La classe, espace privilégié, espace à défendre
- 12..... Pourquoi rénover ?
- 13..... Les cycles pédagogiques : un adieu aux notes ?
- 14..... Temps réel pour l'apprentissage de la lecture
- 15..... La réorganisation de l'école sans parler de degrés
- 16..... Avantages et inconvénients d'être enseignant(e)
.....dans une école en rénovation
- 17..... L'innovation et le temps

Troisième partie

Questions pour une rénovation,

Post-scriptum de Philippe Perrenoud

En guise d'introduction

Le premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire genevois a eu lieu du 22-23 novembre 1994 : trois mois après la rentrée scolaire, trois mois après la prise de connaissance du document d'orientation par les enseignants, inspecteurs, chercheurs et formateurs genevois, trois mois après l'engagement des débats sur les modalités de la rénovation.

Le but principal du Forum était la mise en commun **à large échelle des questions, critiques, suggestions, craintes et espérances des uns et des autres**. Son organisation était conçue de manière à offrir une ouverture optimale au débat, à la prise de parole, à la confrontation des opinions entre les adhérents, les adversaires et les hésitants.

Pour parvenir à cette mise en commun, une formule nouvelle été proposée. En ouverture, la veille du Forum, Philippe Meirieu, professeur à l'Université de Lyon 2, a été invité pour ouvrir les feux par une conférence ouverte à tous et intitulée « *L'individualisation, c'est possible et ça peut rapporter gros* », suivie d'un échange¹. Le lendemain, environ 600 enseignants, formateurs et cadres de l'enseignement primaire ont travaillé dans des ateliers thématiques. L'objectif de ces ateliers consistait d'abord à animer le débat et ensuite à déboucher a) sur une brève synthèse du débat et b) sur la formulation de questions ou propositions à l'intention du groupe de pilotage de la rénovation. Celui-ci devait répondre à ces questions ou propositions lors de la table ronde organisée à la fin du Forum.

Face au grand nombre des questions posées, le groupe de pilotage s'est rapidement vu dans l'incapacité d'offrir des réponses immédiates. Par ailleurs, la durée de réflexion et de discussion durant le Forum a été bien trop courte pour vraiment pouvoir entrer en matière sur la totalité des questions. Pour cette raison, il fut décidé de baser les actes du Forum sur le matériel produit dans les divers ateliers. Suite au Forum, la Direction de l'enseignement primaire s'est fixée comme objectif de saisir tous les résumés, ainsi que toutes les questions et de répondre à ces dernières,² en collaboration avec le Groupe de pilotage³ et le Groupe de recherche et d'innovation.

¹ Vidéo-cassette disponible au Centre de documentation audiovisuelle (CDAV) 9, Cité-Vieusseux, 1211 Genève 28, tél. 949 05 30.

² Nous n'avons pas reçu de résumé, ni de question des deux ateliers suivants, qui n'ont pas eu lieu, faute de participants :
Atelier proposés par Bertrand Deillon : « *Imposer un changement à quel prix? Aller au rythme de l'enfant, qu'est-ce que cela signifie ?* »
Atelier proposé par Evelyne Pinton : « *Placer l'enfant au coeur de l'action pédagogique* ».

³ Les deux délégués de la SPG n'ont pas participé aux discussions au sein du Groupe de pilotage, qui ont eu lieu de février-mars 1995.

Mieux vaut tard que jamais

Ce travail est enfin accompli et son résultat va être acheminé dans les écoles. Certains s'exclameront: « *finally* ! », d'autres trouveront que ce document arrive bien tard, qu'il n'est plus d'actualité, d'autres encore se demanderont pourquoi il a fallu autant de temps pour si peu de choses. Face à ces commentaires, une première réponse s'impose: il est vrai qu'il aurait fallu publier ce document plus tôt, il est vrai qu'il aurait permis de répondre à beaucoup de questions que les uns et les autres se posent; il est vrai, peut-être, qu'il aurait permis de "calmer les esprits" chez certains, ou de susciter le débat là où il stagne. Il est vrai également qu'il aurait permis à d'autres d'avoir en main des réponses qui leur manquaient face aux questionnements des collègues, des parents, de leurs proches peut-être.

Mais il est aussi vrai que la production de ce document a pris du temps parce que les réponses aux questions posées ne pouvaient être données à la légère, parce que ces questions obligeaient les membres de la Direction de l'enseignement primaire et les membres du groupe de pilotage et, dès leur entrée en fonction, ceux du groupe de recherche et innovation, à confronter constamment leurs propres opinions et convictions, à mesurer l'importance du débat déclenché par la rénovation.

Ce document paraît donc pour la fin du mois de mai 1995: 9 mois après la parution du "petit bleu", 6 mois après le Forum, 2 mois après qu'un certain nombre d'écoles aient déposé leur projet d'innovation. A la question de savoir si ce document est encore d'actualité, j'aimerais répondre: oui, absolument, pour les raisons suivantes:

- la plupart des questions posées lors du Forum continuent à se poser, les réponses proposées dans ce document permettent dans certains cas de mieux comprendre, dans d'autres d'aller plus loin ;
- ce document est une tentative de faire acte de transparence et d'honnêteté. Il devrait permettre à tous ceux qui craignent d'être manipulés, censurés, bâillonnés de se rendre compte que leurs préoccupations, contradictions et oppositions sont prises au sérieux, qu'on tente d'entrer en matière;
- il s'agit d'une présentation du débat propre au départ de la rénovation, afin de pouvoir par la suite comparer et comprendre si ce débat a évolué en cours de route, quelles questions, résistances et craintes ont pu être dépassées, quelles questions sont restées ouvertes.

Les questions posées et la rédaction des réponses ont été l'occasion, pour le GPR et le GRI, ainsi que pour la DEP, de bien mesurer l'ampleur de la tâche qui nous attend tous. Il est important de souligner que les réponses aux questions formulées par les participants des ateliers constituent une première mouture, à reprendre à mesure que la rénovation avancera, à mesure que les divers partenaires auront mieux compris les mécanismes en jeu, les solutions possibles et les alternatives envisageables.

Un document composé de trois parties

Les actes du Forum 1994 se présentent de la manière suivante:

Première partie: Le texte de la conférence de Philippe Meirieu: « *L'individualisation, c'est possible et ça peut rapporter gros* ». Il s'agit de la transcription du texte oral, revue par l'auteur.

Deuxième partie: Ateliers. Questions et réponses. Cette partie contient les résumés des ateliers, les questions que les participants de ces ateliers ont formulées à l'intention du groupe de pilotage et les réponses de celui-ci. Un commentaire s'impose au sujet de ces textes:

Dans le but de garantir une transparence optimale, l'organisation par ateliers thématiques a été maintenue. L'ordre dans lequel ils sont présentés est fortuit. Il a été décidé de maintenir les versions d'origine des résumés et des questions formulées par les participants et rédigées par les animateurs. Ces textes n'ont été soumis à aucun comité de lecture, ce qui explique leur diversité. Celle-ci reflète également le résultat d'une démarche ouverte, pour laquelle les animateurs n'avaient pas reçu de consignes précises, ni avant, ni après le Forum.

Le fait d'avoir conservé l'organisation du document en fonction des ateliers a évidemment entraîné le maintien de toutes les questions, même si elles se répètent d'un atelier à l'autre. Cela alourdit le document, mais permet aux participants des divers ateliers de trouver en priorité la réponse à la totalité de leurs questions. Cela entraîne une autre conséquence: un certain nombre de réponses aux questions sont identiques, soit parce que la question était la même, soit parce que les solutions aux problèmes posées sont les mêmes. Dans la mesure du possible, nous faisons des rappels dans le texte, pour rendre attentifs les lecteurs à ces répétitions.

Troisième partie: Le *post-scriptum* rédigé par Philippe Perrenoud: « *Questions pour une rénovation* ». Cette contribution a été rédigée sur demande du groupe de pilotage. Son but est de tracer un fil rouge à travers les divers ateliers, de situer le débat en cours, d'ouvrir des perspectives nouvelles.

Remerciements

Pour terminer, j'aimerais remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la construction de ce document :

- tous participants du Forum ;
- les animateurs des ateliers, les membres du groupe de pilotage, les membres du groupe de recherche et d'innovation, les divers membres et les secrétaires de la direction de l'enseignement primaire, ainsi que les enseignantes et enseignants qui ont relu les manuscrits ;
- le Service de pédagogie générale qui a pris en charge la transcription de l'enregistrement de la conférence de Philippe Meirieu ;
- Philippe Meirieu pour sa relecture de la transcription du texte de sa conférence ;
- Philippe Perrenoud pour les réflexions qu'il propose en guise de *post-scriptum*.

Monica Gather Thurler
Coordnatrice pour la recherche et l'innovation

Genève, le 20 mai 1995

Première partie

**Conférence
de Philippe Meirieu**

Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros ! *

Philippe Meirieu
Université Lumière-Lyon II

Merci de votre accueil et merci de l'invitation à participer à cette soirée. Je dois dire que j'ai été très heureux de cette invitation qui m'a été faite, parce que je trouve que le projet dans lequel vous êtes engagés est un projet qui me semble particulièrement prometteur, c'est un projet fort, un projet ambitieux et qui, je crois, affiche des objectifs clairs... (réactions du public) ; c'est surtout un projet qui a le mérite d'exister.

Nous allons parler un peu, si vous le voulez bien, de ce qui constitue le premier axe de ce projet qui est un axe qui me tient particulièrement à cœur : c'est celui de l'individualisation des parcours de formation. Je vous propose d'engager la réflexion à partir d'un plan organisé en sept points ainsi que des quelques documents de travail⁴. Je commenterai ces documents au fur et à mesure de la soirée, mais il va de soi que ce ne sont pas des documents qui constituent un aboutissement, ce sont des outils, des méta-outils, des outils pour construire des outils, et ce sont des documents avec lesquels vous pourrez travailler et que vous pourrez largement dévoyer pour en faire ce qui vous semblera utile pour votre propre cheminement. Voici les chapitres que j'aborderai :

- 1) Différencier la pédagogie... une vieille histoire !
- 2) Les deux orientations de la différenciation pédagogique
- 3) La différenciation « régulatrice » : quels points d'appui ?
- 4) La différenciation « régulatrice » : quelles pistes possibles pour faire varier les méthodes ?
- 5) Pour différencier sans atomiser et individualiser sans creuser les écarts
- 6) Les conditions de la différenciation : contrat didactique et contrat social
- 7) La différenciation : une question d'éthique.

* Texte de la conférence en prélude au Forum de l'enseignement primaire Genève, 22 novembre (transcription du texte oral revue par l'auteur).

⁴ Les copies de ces documents de travail ont été directement intégrées dans la transcription du texte.

1. Différencier la pédagogie... une vieille histoire !

Je vais aller vite sur le premier point pour pouvoir prendre du temps sur les points qui me paraissent requérir une plus grande explication. Philippe Perrenoud vient de rappeler que l'idée de différenciation a émergé en tant que telle dans les années 1970. Or, je voudrais redire, simplement par honnêteté, et parce que je crois qu'il faut respecter le travail qui a été fait, qu'elle est bien antérieure. L'expression de différenciation a été forgée sans doute par Louis Legrand... cependant André de Perretti lui en dispute de temps en temps la paternité. Cette expression a été construite à partir de l'expression « psychologie différentielle », ce qui, à mon sens, devrait déjà nous alerter sur un certain nombre d'ambiguïtés sur lesquelles je reviendrai tout à l'heure. Mais, avant même que l'idée de pédagogie différenciée soit formalisée et exprimée dans des ouvrages tels que ceux que Philippe Perrenoud a évoqués tout à l'heure, nous disposions tout de même d'un nombre considérable de travaux sur l'idée d'individualisation des parcours de formation.

Je ne vais pas remonter au préceptorat et vous expliquer que celui-ci est antérieur, d'une certaine manière, à la pratique de la classe et de l'enseignement collectif ; en ce sens, l'individualisation a précédé l'enseignement que nous connaissons aujourd'hui. Mais je voudrais vous rappeler que, dès 1905, aux États-Unis, Miss Parkhurst a organisé une école selon un système qu'on appelait à l'époque le plan Dalton et qui était un système de programmation de l'enseignement par fiches individuelles qui se suivaient les unes derrière les autres en fonction de ce qu'on appellerait aujourd'hui une batterie d'objectifs. Ainsi, en 1907, il y a près d'un siècle, Miss Parkhurst avait déjà fait une première synthèse, extrêmement suggestive des avantages et des inconvénients de son système d'individualisation des parcours de formation. Dans les avantages, elle rangeait la rationalisation, le développement du sens de l'organisation, la possibilité d'un soutien accru et personnalisé, et un meilleur rendement du travail scolaire avec une moindre perte de temps. Dans les inconvénients, Miss Parkhurst indiquait que le respect du programme de fiches dénaturait ou risquait de dénaturer l'idée première d'individualisation, parce que le système devenait plus centré sur ce qui était appris que sur l'apprenant lui-même. Miss Parkhurst soulignait également que le travail par fiches et par contrats préétablis, aboutissait à une division excessive des tâches et risquait de basculer dans un travail à la chaîne. Elle indiquait d'autre part que l'individualisation trop poussée provoquait un manque de contacts entre les élèves et les enseignants, et qu'elle comportait un privilège abusif de l'écrit.

Nous sommes en 1907. Ce sont les deux premières années du plan Dalton, et déjà, au bout de deux ans, on tire des conséquences sur lesquelles, d'une certaine manière, on peut encore réfléchir aujourd'hui et qui sont toujours des conséquences intéressantes pour penser les problèmes de l'individualisation des parcours de formation.

Vous savez qu'il y a eu de très nombreuses expériences, relativement ponctuelles, mais nombreuses telles que l'école de Winnetka en Angleterre, le travail de Freinet qui met en place un système de fiches avec une machine auto-corrective qui était une sorte de préfiguration de l'ordinateur. Vous savez égale-

ment qu'en 1927, ici même à Genève, Dottrens ouvre l'école du Mail précisément fondée sur le principe de l'individualisation absolue des parcours de formation. Dottrens y abolit l'idée même de classe et y organise l'ensemble du parcours en fonction d'un travail individuel programmé. Il a une certaine conception de l'apprentissage qui se démarque d'une vision trop mécanique et, si on le relit aujourd'hui, il nous donne un certain nombre d'éléments sur l'intérêt et les limites de l'individualisation. Je ne vais pas prolonger l'inventaire, ce serait long et fastidieux. Simplement, je voulais vous rappeler que nous sommes là sur un terrain, qui est déjà bien exploré par les chercheurs et, d'une certaine manière, nous avons la chance de bénéficier, depuis les années 1900 et le plan Dalton, d'une quantité d'éléments qui devraient nous permettre de ne pas refaire un certain nombre d'erreurs et de piloter la différenciation, l'individualisation comme on disait à l'époque, avec le maximum de chances de réussite.

2. Les deux orientations de la différenciation pédagogique

Il s'agit donc d'une « vieille » histoire, mais, très vite, cette histoire est devenue un lieu de conflits et, au sein de tout ce courant qui cherche à individualiser, à faire ce qu'on va appeler « *l'école sur mesure* » – l'expression est de Claparède –, on va voir apparaître deux tendances qu'il me semble important de vous rappeler, parce qu'il y a un enjeu, à la fois théorique et pratique, dans le fait que ces deux tendances aient coexisté et coexistent encore aujourd'hui dans les travaux sur la différenciation pédagogique.

Je les ai intitulées ici, mais d'une manière qui est forcément lacunaire et la formulation va peut-être vous apparaître excessive : **l'orientation applictionniste et l'hypothèse du diagnostic préalable** et **l'orientation régulatrice et l'hypothèse de l'approximation féconde**. Ces formules peuvent vous apparaître un peu obscures, voire ésotériques, mais je vais m'efforcer de les éclairer.

Au fond, la première de ces deux tendances consiste à dire – et je schématise beaucoup, mais vous allez voir que cette schématisation recouvre des pratiques et des tentatives réelles de mises en place de pratiques – qu'on ne peut pas différencier sans connaître a priori le maximum d'informations sur les élèves auxquels on s'adresse. Autrement dit, l'idéal de la différenciation dans cette perspective serait de pouvoir faire passer, en préalable, une série de tests qui permettraient d'identifier pour un élève donné, son niveau de développement cognitif, son rapport social au savoir, la nature de ses stratégies personnelles d'apprentissage, son rapport avec les adultes, s'il s'entend mieux avec un homme ou une femme, s'il travaille mieux avec un jeune ou un vieux, toute une série de tests qui permettraient de cerner une sorte de profil psychopédagogique. Et, à partir de ces tests-là, on produirait un ensemble d'outils pédagogiques qui seraient adaptés d'une manière précise aux besoins d'un individu donné, tels qu'ils auraient été évalués par ces tests préalables. Cette tendance est dominante dans la pédagogie différenciée et, au départ, on la trouve très présente chez des gens comme Claparède qui, dans « *l'école sur mesure* » défend extrêmement vigoureusement ce point de vue. C'est une tendance qu'on va voir reprise chez un certain nombre de gens qui s'inscrivent dans la mouvance de Skinner et de l'enseignement programmé, et elle est également pré-

sente aujourd'hui dans un certain nombre de travaux qui sont effectués autour d'une certaine conception de la pédagogie de la maîtrise.

Pour ma part, c'est une conception de la différenciation que je considère comme impossible et dangereuse. Impossible parce qu'elle suppose la connaissance préalable de l'élève. Or ce qui caractérise précisément la pédagogie, c'est qu'il n'y a jamais de connaissance préalable de l'élève ; on ne connaît l'élève qu'après avoir travaillé avec lui. « *Comment saurais-je s'il est musicien*, disait Alain, *tant que je n'aurais pas tenté de lui apprendre à jouer du piano. Et comment saurais-je si j'ai fini d'explorer toutes les méthodes qui lui permettraient d'apprendre à jouer du piano ?* » Autrement dit, une des caractéristiques essentielles de la pédagogie, c'est que la plupart des connaissances que nous avons sur l'élève viennent de nos initiatives, de notre action à l'égard de l'élève. La pédagogie a cette caractéristique que la connaissance sur l'élève est produite par l'interaction que j'engage avec lui : je ne sais pas si l'élève avec lequel je vais travailler va réagir de telle ou telle manière à ce que je vais lui proposer, tant que je ne lui ai pas proposé et je ne le sais pas parce que ce que je vais lui proposer ne peut pas être déduit mécaniquement d'une analyse de ses besoins, puisque cela ressort de mon inventivité didactique.

Je vous propose ici une anecdote pour illustrer mon propos. Une de mes étudiantes, il y a deux ou trois ans, était institutrice dans une classe de cours préparatoire, c'est-à-dire dans une classe pour des jeunes enfants qui apprennent à lire et elle était particulièrement inquiète et même traumatisée parce qu'une petite fille de sa classe arrivait tous les matins en pleurant, en refusant de rentrer dans la classe ; il fallait la tirer par les bras pour la faire entrer dans la classe et il fallait une demi-heure pour que la petite fille finisse par se calmer, s'habituer, se trouver à l'aise dans la classe et commence à travailler un peu. Alors, nous avons un petit groupe d'étudiants et d'étudiantes qui travaillaient avec moi et qui échangeaient sur leur pratique professionnelle, et cette institutrice nous disait régulièrement : « *c'est toujours pareil, je suis catastrophée, je ne comprends pas pourquoi cette petite fille ne veut pas rentrer dans la classe* ». C'était terrible pour elle et elle le vivait comme un échec personnel : avoir une petite fille qui, tous les matins, pleurait pour entrer dans la classe ! Puis, un jour, après avoir discuté avec un membre du groupe, cette institutrice décide de tenter quelque chose de l'ordre d'un travail de groupe, de créer un journal de classe et de mettre en place des petits groupes d'élèves pour écrire des articles. Il se passe alors quelque chose de tout à fait imprévu : l'après-midi même du jour où elle a tenté cela, la petite fille ne pleure pas et vient lui dire : « *maîtresse, est-ce que demain encore, on fera un travail de groupe comme avant ?* ». Est-ce que cela veut dire que la petite fille pleurait parce qu'on faisait du travail individuel, et qu'on ne faisait pas de travail de groupe ? Evidemment non ! Ce serait absurde de le penser. Ce serait de la même manière absurde de penser qu'il y a une sorte de déduction mécanique qui permettrait d'imaginer que l'intelligence du traumatisme psychologique subi par cette petite fille dans son passé, produit en quelque sorte le dispositif « travail de groupe et écriture d'un journal collectif ».

C'est parce que cette institutrice a inventé, a imaginé, a construit quelque chose, qu'elle a pu découvrir comment aider cette petite fille qui était traumatisée à la suite d'une expérience personnelle, sans doute difficile, où se conjugaient des rapports avec des parents, avec des amis, avec des anciens instituteurs, et sur lesquels l'institutrice n'avait plus de pouvoir. C'étaient des choses passées, mais c'est à l'occasion de cette mise en place d'un travail collectif que l'institutrice a découvert que cette petite fille pouvait dépasser ses difficultés si on lui

proposait un type d'activité pédagogique original ; mais, encore une fois, ce type d'activité n'était pas mécaniquement déductible d'une analyse a priori des besoins de la petite fille. C'était en le lui proposant qu'on découvrirait les richesses, les possibilités et les ouvertures possibles de cette petite fille.

Donc, si je me suis permis cette petite incursion, c'est parce que je crois que nous touchons là à un point très fort, qui est sans cesse rémanent dans l'histoire de la pédagogie. Nous voudrions avoir une sorte de certitude qui nous permettrait de fonder a priori nos propositions pédagogiques dans la connaissance de l'enfant. Je crois que cette certitude est très dangereuse et qu'elle est un leurre. Mireille Cifali parle de cet « *enfant adjectivé* » et de « *cette passion de le connaître, pour ne pas l'éduquer, et faire l'impasse sur l'aventure éducative avec lui* ». Je crois qu'il y a quelque chose d'un peu semblable dans cet espèce de désir absolu d'identifier, d'étiqueter, de mettre des adjectifs sur l'enfant et d'en déduire ce qu'il s'agirait de lui proposer en matière de différenciation. Nous sommes là dans quelque chose qui est contraire même, je crois, à la nature de la réflexion pédagogique ; contraire et également impossible parce que nous n'avons jamais fini de connaître précisément et que nous savons bien que ceux qui font de la connaissance un a priori radical pour l'action n'agissent jamais !

L'action, n'est-ce pas précisément la capacité de se résigner à la méconnaissance, à l'approximation, de se résigner à agir un peu à tâtons, en tentant des choses sans être tout à fait sûr que ça va marcher, que ça va fonctionner et que l'élève va réagir conformément à ce qu'on aurait imaginé ou à ce qu'on a décidé pour lui.

Une différenciation qui serait conçue à la manière d'un grand ordinateur dans lequel on mettrait, en quelque sorte, toutes les informations préalables sur les élèves et qui nous permettrait d'obtenir, en fonction des objectifs définis à l'avance, tout ce que nous devons faire faire aux élèves, le temps que nous devons passer, le type d'exercices qu'ils doivent faire, les méthodes à utiliser, etc., cette différenciation-là est plus proche de cette utopie éducative qu'est « *Le meilleur des mondes* » d'Huxley que de l'idée qu'on peut se faire d'une éducation émancipatrice, d'une éducation prenant en compte le sujet et permettant à ce sujet d'exister et de grandir.

C'est la raison pour laquelle, par opposition avec cette conception que j'appelle applicationniste, mécanique, psychopédagogique au sens où la psychopédagogie prétend déduire la pédagogie de la psychologie, c'est par opposition à cette conception-là que nous avons été un certain nombre à proposer l'idée de différenciation, non pas du tout dans la perspective de coller d'une manière exacte à des besoins identifiés a priori chez les élèves, mais comme une manière d'explorer avec eux les possibilités qu'ils peuvent avoir et de repérer dans la régulation de l'action les approximations de la prise de décision.

Nous prenons toujours des décisions approximatives et nous ne pouvons pas espérer décider exactement ce qui convient à chacun à chaque instant... c'est un rêve impossible. En revanche, nous pouvons faire des propositions, observer, recueillir de l'information, et de cette approximation dans la prise de décision, tirer profit pour réguler et même pour réfléchir avec l'élève, lui permettre de comprendre en quoi ce qui lui est proposé est adapté ou pas à ses besoins et à sa démarche. C'est ce qui me fait dire souvent qu'une bonne pédagogie n'est pas une pédagogie parfaite, de même qu'une pédagogie réussie n'est pas une pédagogie parfaite. L'illusion d'une pédagogie parfaite est sans doute une illusion extrêmement dangereuse, peut-être même un peu terroriste, peut-être

même un peu manipulatrice. Une bonne pédagogie est une pédagogie qui maîtrise ses imperfections autant que faire se peut et qui optimise, comme disent les gestionnaires aujourd'hui, les imperfections inévitables en en faisant des occasions de réflexion intelligente avec les élèves, avec les enfants.

C'est cette deuxième conception de la différenciation pédagogique que je voudrais défendre devant vous aujourd'hui. Je la trouve plus ouverte, plus intéressante, et plus dynamogène pour nous. Je trouve aussi qu'elle laisse au praticien plus d'initiative, qu'elle ne le met pas dans la dépendance d'une espèce de diagnostic préalable qui préexisterait à son action et je trouve qu'elle est conforme à l'idée que l'on peut se faire d'une pédagogie où l'on apprend de l'action aussi. J'ai employé le terme de régulation qui implique que l'on répercute les observations dans l'action. Il ne s'agit pas d'agir à tâtons. Il s'agit d'agir en sachant que ce que je vais proposer à un moment donné à des élèves n'est pas nécessairement ce dont ils ont besoin, que je vais les regrouper selon des critères qui ne sont pas nécessairement les bons, que je vais utiliser des méthodes qui ne sont pas nécessairement adaptées, mais que cela n'a pas d'importance à partir du moment où j'introduis une dynamique qui consiste, avec les élèves, à regarder ce que nous faisons, à étudier si c'est efficace ou pas, à leur permettre de s'interroger, eux, sur la manière dont ils émergent et se découvrent comme sujets apprenants dans cette opération et, à partir de là, à construire une collectivité apprenante.

Voilà le deuxième point que je souhaitais développer avec vous, j'aurais pu être plus précis, je voudrais simplement, avant de passer au troisième point, vous alerter sur l'extraordinaire fascination qu'ont exercé sur toute l'histoire de la pédagogie ce qu'on pourrait appeler les typologies caractérologiques. Quand j'étais au lycée, il y avait la caractérologie de Le Senne où il était question des « affectifs », « primaires » et « secondaires », etc. Il y a eu d'autres caractérologies avant. Je me suis amusé à faire une étude des caractérologies, des typologies caractérologiques dans l'Allemagne des années 30 à 40 où elles fleurissaient d'une manière extraordinaire et où elles étaient alors liées très fortement à la forme du visage et à un certain nombre d'autres choses. Un dénommé Albert Huth, qui était alors l'un des grands penseurs de la pédagogie germanique, expliquait que les élèves « gros » voyaient bien les formes, et mal les couleurs, et que les élèves « maigres », au contraire, étaient des cérébraux qui etc... Ces typologies-là, on en trouve encore beaucoup sur le marché. Je ne vais pas les détailler, il vous suffit de regarder dans un rayon de librairie qui parle de pédagogie et vous en trouverez !

Des tiroirs pour mettre des élèves, il y en a... Il y en a infiniment plus que nous n'en avons besoin. Le problème c'est qu'il ne s'agit pas seulement de mettre des élèves dans des tiroirs, c'est-à-dire de les étiqueter comme il faut. Il s'agit de les faire progresser, et surtout, de les faire grandir.

3. La différenciation « régulatrice » : quels points d'appui ?

Points d'appuis scientifiques

C'est bien dans cette perspective que je voudrais développer le troisième point, la différenciation régulatrice et montrer que cette différenciation régulatrice consiste non pas à étiqueter les élèves et à supposer une connaissance a priori parfaite qui permettrait d'engager la différenciation, mais à tenter quelque chose avec eux. Cette différenciation régulatrice peut prendre appui sur un nombre considérable de travaux, tant dans le domaine scientifique que sur le plan pédagogique. Je vais aller très vite, parce que je ne veux pas vous assommer de données, et puis je voudrais surtout vous permettre d'entrer dans des questions très concrètes le plus tôt possible. Cependant, cela peut être intéressant de savoir qu'il y a des gens qui ont travaillé, montré des choses, et de revenir brièvement d'un mot à la loi d'Ashby :

« Quand un sous-système régulateur n'est pas aussi hétérogène que le système qu'il régule, il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même ... »

Admettons qu'une école, une classe, soit un système. Dans un système, il y a un « sous-système régulateur ». Le sous-système régulateur dans la classe c'est l'enseignant, dans l'école c'est l'équipe des enseignants. Vous avez chaque fois un sous-système régulateur et dans la cellule - je ne parle pas de la cellule politique, mais de la cellule biologique – il y a un sous-système qui pilote la cellule.

« Quand le sous-système régulateur n'est pas aussi hétérogène que le système qu'il régule, il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même ». Vous voyez maintenant ce que cela veut dire. Cette loi - d'ailleurs le terme de loi est peut-être un peu excessif, il vaudrait mieux parler du principe d'Ashby - a été aussi appelée le principe de la variété requise et il se vérifie partout, dans une classe, dans un établissement scolaire, dans toute société, comme il se vérifie également dans le fonctionnement des organisations, des méga-organisations comme des micro-organisations, dans le fonctionnement biologique ou physique. En ce qui concerne la nécessité de différencier, vous voyez bien les implications que cela entraîne.

Quand un sous-système régulateur - moi, comme enseignant - je ne suis pas aussi hétérogène dans ma manière de travailler que le système que je régule, c'est-à-dire l'ensemble de mes élèves, je ne régule plus que le sous-système, la partie du système homogène avec moi-même. Cela veut dire tout bêtement que je ne fais travailler que les élèves qui me ressemblent et qui sont comme moi. Alors vous me direz que ce sont des discours bien compliqués pour arriver à des choses bien simples. Mais de temps en temps, cela fait du bien de savoir que ce qu'on sait intuitivement correspond à une réalité scientifique et que cela a été travaillé, discuté, par des scientifiques éminents.

On pourrait multiplier les points d'appui comme cela. On pourrait montrer à quel point, aujourd'hui, le développement de la personnalité, tel que nous le connaissons à travers les travaux des scientifiques, des biologistes en particu-

lier, est un développement qui fourmille de possibilités, de connections synaptiques, et ces possibilités sont autant de potentialités infinies qui ne se stabilisent que progressivement ; la personnalité elle-même ne se construit que par stabilisation progressive de ses apprentissages. On pourrait montrer que cette stabilisation est spiralaire et que chaque fois qu'on acquiert quelque chose, cela donne un point d'appui pour acquérir des choses supplémentaires et, qu'en ce sens, rien n'est plus absurde que d'enfermer un sujet dans une définition de lui-même, qu'il serait condamné à répéter, à dupliquer, en quelque sorte.

On pourrait aussi évoquer, bien sûr, les travaux plus proches de nous en matière éducative, sur ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif, les travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont et de toute l'école néo-piagetienne sur la psychologie sociale cognitive, tous ces travaux qui montrent à quel point les individus se construisent, dans leurs interactions, et se construisent d'une manière différente les uns des autres.

On pourrait surtout développer la notion de **stratégie d'apprentissage**. Nous avons particulièrement travaillé avec les collègues lyonnais sur cette notion (voir figure 3.1 ci-dessous). C'est une notion qui est un tout petit peu compliquée de la manière dont nous l'utilisons, mais qui, néanmoins, permet de comprendre des choses que nous vivons quotidiennement dans la classe. Une stratégie d'apprentissage, c'est quelque chose que développe un sujet pour appréhender, s'approprier un objet. La stratégie d'apprentissage n'est pas, bien sûr, définitivement stabilisée, elle est toujours en évolution, puisque, précisément, ce qui la caractérise, c'est qu'en apprenant le sujet modifie tout ce qu'il a en lui et développe et enrichit ses stratégies.

Le modèle que nous utilisons – qui n'est qu'un modèle parmi d'autres - utilise plusieurs types de concepts, montre que le sujet a relativement vite stabilisé un certain nombre d'éléments permanents de la personnalité, essentiellement autour de ce qu'on appelle la dépendance ou l'indépendance par rapport au champ. Ce sont des concepts un peu vieillots aujourd'hui, mais qui restent extrêmement importants et qui nous permettent de comprendre le rapport qu'un individu entretient avec son environnement. Je pense que tout le monde est familier de ces concepts de dépendance ou d'indépendance par rapport au champ. Il s'agit de vieilles expériences - Witkin aux États-Unis, il y a plusieurs dizaines d'années - mais qui restent toujours largement valables. Ils nous renvoient à des expériences quotidiennes, au fait que certains d'entre nous sont tout à fait à l'aise pour travailler dans une salle de café bruyante, parce que, d'une certaine manière, l'hostilité de l'environnement leur permet de mieux se concentrer et de faire fonctionner leur propre intelligence, alors que d'autres ont besoin d'un environnement qui est entièrement organisé par eux, maîtrisé, et dans lequel tout soit tourné vers leur propre activité. Disons que certains individus sont indépendants du champ, c'est-à-dire que, d'une certaine manière, ils sont capables de s'adapter à peu près à n'importe quelle situation parce qu'ils ont intériorisé les règles du jeu ; ils ont une sorte de mémoire des situations de travail qui est indépendante des situations matérielles dans lesquelles ils sont. Par exemple, pour les individus indépendants du champ, cela ne leur fait pas grand-chose de changer d'instituteur ou d'institutrice, que la classe soit bien décorée ou non, que leur bureau soit bien rangé ou non.

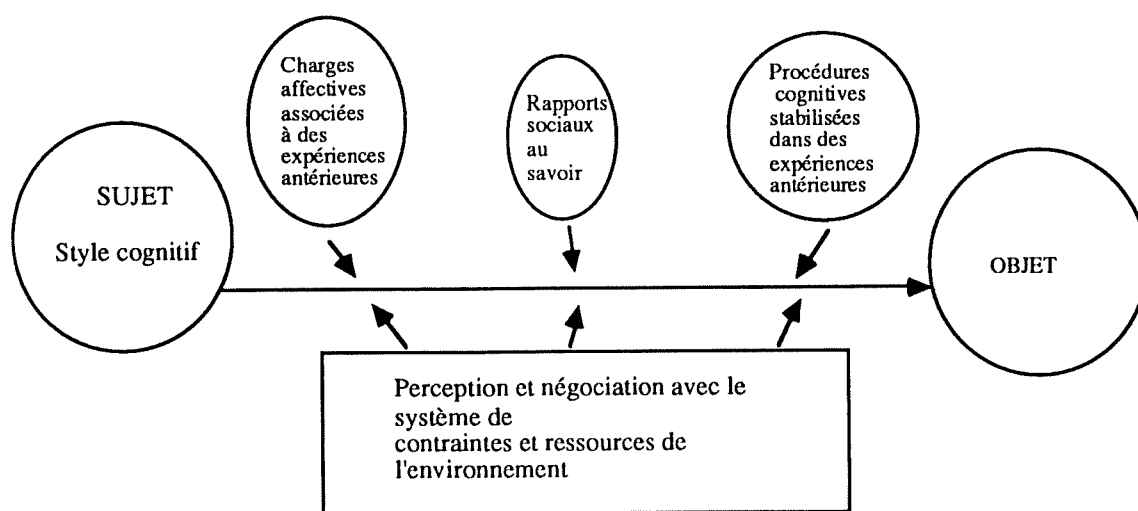
Et en face, il y a les individus dépendant du champ. Ce sont des individus qui ne peuvent travailler que dans des conditions relativement stables, reproductibles, et identifiées par eux. On a longtemps prétendu qu'ils étaient moins autonomes ; je pense qu'ils ne sont pas moins autonomes, simplement ils fonc-

tionnent différemment. Prenons le cas d'un élève qui va passer un examen. Cet individu est indépendant du champ, il est « autonome », il se présente donc devant un premier examinateur à l'oral qui lui donne le sujet : l'élève est indépendant du champ, il récite ce qu'il sait après avoir préparé son exposé. Pendant ce temps-là, le professeur lit son journal. Étant indépendant du champ, il ne va pas être du tout perturbé, il va pouvoir reproduire ce qu'il a préparé, sans être déstabilisé. Puis il passe devant un deuxième professeur qui lui donne un sujet et commence son exposé. Mais là, le deuxième professeur se met à lui faire des gestes désespérés pour lui montrer qu'il est complètement hors sujet. Étant indépendant du champ, qu'est-ce qu'il fait ? Il continue son exposé... Donc tout ce qu'il gagne en autonomie, il le perd en prise en compte du feedback !

Bien entendu, il ne faut pas comprendre ces catégories comme étant des classes où il y aurait d'un côté les dépendants du champ, et de l'autre côté les indépendants du champ. Non, il s'agit de polarité et nous sommes plus ou moins dépendants ou indépendants du champ. Les travaux de Witkin, de Huteau aujourd'hui en France, montrent que nous sommes à peu près stabilisés dans notre rapport à l'environnement ... entre 7 et 10/12 ans et que globalement notre rapport au champ est à peu près construit. Cela ne veut pas dire qu'il ne va pas y avoir des changements qui vont intervenir à l'occasion d'événements essentiels de la vie personnelle de l'individu, mais ce seront des changements qui, précisément, seront exceptionnels. Si la continuité est respectée, l'individu restera à peu près dépendant ou indépendant par rapport au champ. Voilà, nous avons là quelque chose que les psychologues cognitivistes et, en particulier, les différentialistes appellent le **style cognitif**, qui constitue une base assez stable de la personnalité.

En revanche, nous avons, dans la stratégie d'apprentissage d'un sujet, des éléments qui sont beaucoup moins stabilisés :

Figure 3.1 : Stratégies d'apprentissage



Il y a tout ce qu'on appelle les **charges affectives associées à des expériences antérieures** : « ça m'a fait mal la fois dernière, ça m'a coûté cher, j'ai réussi à résoudre ce problème de math, mais j'ai sué, hein ... non seulement j'ai sué, mais je me suis fait mal à moi-même, ... qui plus est, pendant très

longtemps j'ai eu le sentiment que j'étais un imbécile, j'y arrivais pas ... ça m'a coûté affectivement ». Il y a un coût affectif des opérations cognitives. Et il y a des choses que nous faisons avec des coûts affectifs faibles et d'autres que nous faisons avec des coûts affectifs forts, et nous en gardons la mémoire. Cela s'inscrit et laisse des traces dans notre histoire, et chaque fois que nous nous retrouvons devant des exercices, des disciplines, ou des enseignants qui nous rappellent ces traces-là, celles-ci vont interférer dans la construction de la stratégie que nous allons utiliser.

Il y a aussi tout ce qui concerne les **rapports sociaux au savoir**. Nous savons, depuis très longtemps maintenant, que les élèves n'entretiennent pas le même type de rapport social au savoir selon qu'ils sont d'un milieu où l'on utilise un langage très concret, très utilitaire, ou d'un milieu dans lequel on va utiliser très tôt un langage abstrait et un langage très conceptualisé. Les travaux de Bernstein - mais depuis il y a eu énormément d'autres travaux - montrent que l'enfant qui arrive à l'école, a un certain type de rapport au savoir et Bernard Charlot montre bien que ce rapport au savoir est fortement social, que ce qu'on appelle le bon élève, c'est un élève qui a compris que l'important n'est pas de savoir, mais de montrer qu'on sait, surtout quand on ne sait pas...

Le rapport au savoir des élèves de milieu populaire est beaucoup plus instrumental, Bernard Charlot et tous les sociologues sont d'accord là-dessus. L'élève fera des maths, non pas pour se distinguer de celui qui ne sait pas les mathématiques, il fera des maths s'il pense que cela peut lui être utile, d'une manière concrète, pour résoudre des problèmes concrets auxquels il est confronté. Et depuis *la distinction* de Bourdieu, on sait bien que ce que l'école valorise d'abord, c'est un certain type de rapport au savoir, ce que Bourdieu appelle « *le déni esthétique du scolaire* », c'est-à-dire cette manière de ne pas y toucher, cette négation du labeur dans le miracle du résultat, cette manière de se donner comme brillant, sans paraître avoir travaillé, de vivre sur des réserves pour pouvoir faire des études l'année d'après. C'est ce qui explique d'ailleurs qu'à résultat égal, les filles soient toujours défavorisées dans les orientations, puisqu'on suppose que comme elles travaillent plus, elles sont moins intelligentes ! On le suppose, je ne dis pas que c'est vrai !

Donc, il y a des rapports sociaux au savoir et, si on voulait travailler sur le problème des rapports filles-garçons, parce que c'est une des différences fondamentales que nous avons à traiter, il faudrait regarder comment le rapport filles-garçons évolue d'un milieu social à un autre. Ce n'est pas simple. Il y a des travaux importants et intéressants là-dessus qui montrent que le rapport filles-garçons n'est pas le même dans les milieux sociaux favorisés et dans les milieux sociaux très populaires, qu'il y a des choses qui se jouent là, que cela fait partie des éléments qui contribuent à construire le rapport au savoir des personnes.

Et enfin, il y a le troisième élément : **des procédures cognitives qui ont été stabilisées dans des expériences antérieures**. C'est une sorte de mémoire de travail qui fait que l'on se souvient que « *quand on s'y est pris comme cela, cela a marché* ». Alors, quand on se trouve en face d'un problème nouveau, on va développer une stratégie qui va mettre tout ça en branle et qui va tenter de venir à bout de la difficulté face à laquelle on est confronté. De plus, il va falloir tenir compte de l'environnement, c'est-à-dire de toutes les ressources et de toutes les contraintes devant lesquelles on se trouve. D'ailleurs, si j'emploie le mot de stratégie, c'est en assumant totalement la connotation militaire. Je crois que l'élève, devant un exercice, est un peu comme un général sur un champ de bataille, mais à l'époque de Napoléon, c'est-à-dire qu'il est là à se demander où

est l'ennemi, est-ce qu'il est de ce côté-là, de ce côté-ci, est-ce qu'il est derrière cette colline ? Il envoie des émissaires en reconnaissance, puis il doit savoir quelles sont ses propres forces, sur quoi il peut compter ; est-ce qu'il a une cavalerie qui tient, est-ce qu'il a une artillerie qui est faible, est-ce qu'il est plus efficace quand il tape vite ou quand il tape lentement ? Il doit connaître ses propres forces, mais il doit aussi se faire une idée des forces de l'adversaire. L'objet sur lequel je vais m'obstiner, ce devoir de math ou cet exercice de français, quelles sont ses caractéristiques propres ? Je dois évaluer mes propres forces, évaluer l'objet et travailler sur la manière dont moi et cet objet on va entrer en relation l'un et l'autre. Je dois aussi me demander, comme le général sur un champ de bataille, si je ne peux pas me faire un allié de cette colline, et si je ne peux pas utiliser tel méandre du fleuve pour y faire passer un bout de ma cavalerie. Alors, pour l'élève, ce sera : « *Est-ce que c'est en temps limité ou pas ? Est-ce que je peux consulter des documents ou pas ?* » Tout cet environnement, il va le gérer et l'environnement ne sera jamais le même d'une situation sur une autre.

Et au fond, on voit bien, avec cette idée de stratégie d'apprentissage, que ce qui fait la véritable autonomie, ce n'est pas d'être dépendant ou indépendant par rapport au champ, c'est d'être capable de travailler dans la conscience la plus explicite possible, – nous parlons de métacognition – du rapport que l'on entretient avec les objets sur lesquels on travaille.

Vous me direz, cela est très abstrait... nous, on a des enfants de trois ans, on ne voit pas bien comment on peut faire ça. Et bien si, moi je le vois bien. Je vois faire, surtout, des instituteurs et des institutrices qui accueillent des enfants de deux ans, leur apprenant à mettre leur manteau et je vois des enfants de deux ans qui mettent leur manteau en s'asseyant par terre en mettant les bras derrière eux... et d'autres qui ne veulent pas s'asseoir par terre parce que cela salit leur jupe ou leur pantalon, alors qui veulent le mettre devant et le passer par derrière, et puis je vois des enfants qui se font aider par un copain, et d'autres qui refusent qu'on les aide parce que ça les agace et parce qu'ils aiment bien venir à bout du problème tout seuls et qui vont s'embarlificoter dans les bras de leur manteau, mais qui iront tous seuls jusqu'au bout de l'exercice. Je vois des institutrices qui en profitent pour travailler avec les élèves là-dessus, sur ces choses aussi simples, pour faire émerger, à cette occasion, de l'intelligence, de la réflexion et pour les faire formuler ce qu'ils font, pour les faire expliciter leur stratégie, pour leur faire comprendre comment ils sont en train de s'y prendre, non pas pour leur dire : « *Voilà la bonne solution !* » mais pour leur dire « *Qu'est-ce que tu fais ? Pourquoi tu fais ça ? Réfléchis à comment tu fais ! Mets-toi dans une situation qui te permet de capitaliser ton expérience ! Que ce que tu fais aujourd'hui te serve demain, que tu en tires des leçons, des conclusions, que tu n'aies pas toujours à réinventer la même chose ! Évidemment, les problèmes vont changer, demain ce ne seront pas les mêmes, et donc les stratégies ne seront pas tout à fait les mêmes, parce que tu dois apprendre à adapter ta stratégie à l'objet et au problème. Tu dois travailler en permanence dans un rapport entre toi et le monde, et ce rapport entre toi et le monde, c'est ça qui te rend intelligent.* »

A ce sujet, je cite parfois ce mémoire qui avait été fait par un étudiant de Nouvelle Calédonie sur l'apprentissage de la pêche, où il montrait qu'apprendre à pêcher, c'est, tout à la fois, apprendre à connaître l'environnement, les lieux poissonneux et les lieux qui ne le sont pas, apprendre à se connaître soi-même, savoir si on aura la patience d'attendre que ça morde ou pas ou si on va utiliser telle ou telle technique parce qu'elle correspond mieux aux besoins que l'on a sur le moment, et c'est aussi être capable d'apprendre du poisson, c'est-à-dire

de se laisser guider par le poisson que l'on prend pour adapter, en fonction du poisson, la manière dont on va le fatiguer et finalement l'attraper.

Développer ses stratégies d'apprentissage, c'est apprendre simultanément sur soi et sur les objets avec lesquels on travaille, et c'est apprendre en permanence sur l'interaction entre soi et l'objet. Je crois que nous touchons là à quelque chose qui est fondamental dans le développement de l'intelligence. Chaque fois que nous mettons les individus en situation de réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, nous les rendons intelligents. Et nous sommes tous, en ce sens, avant d'être instituteur, ou prof de math ou prof d'histoire, prof d'intelligence... un prof d'intelligence, c'est-à-dire quelqu'un qui n'a pas comme objectif premier de remplir des cases, d'aller jusqu'au bout des programmes, mais de rendre les gens avec qui il travaille intelligents. Il n'est pas beaucoup d'exemples de gens intelligents que l'école ait rendu bêtes, mais malheureusement il est des exemples de gens que l'on n'a pas suffisamment stimulés dans leur milieu social et familial et qui n'ont pas trouvé à l'école non plus les stimulations nécessaires pour développer leur intelligence.

Je crois que nous touchons là un point tout à fait essentiel : différencier la pédagogie, c'est d'abord, peut-être et tout simplement, dans un premier temps, permettre aux gens, aux élèves, aux personnes de réfléchir sur la manière dont ils travaillent. Je le disais cet après-midi au cours d'une petite réunion avec le groupe qui pilote le travail dans lequel vous êtes engagés, je disais : il y a des choses simples à faire là-dessus, qui ne nécessitent aucune autorisation de quiconque. Si, par exemple, vous décidez, et vous pouvez le décider, ici, tout de suite, maintenant, ce soir, que dorénavant chaque fois que vous donnez un exercice à un élève, vous ne dites jamais « *je vous donne l'exercice 12 de la page 32* », mais vous dites « *je vous donne le choix entre l'exercice 12 et l'exercice 13 de la page 32* », vous créez une situation complètement nouvelle ! Cela change tout ! Vous mettez l'élève en situation de se dire « *Il me donne deux exercices, j'ai le choix entre les deux, quel est le plus facile ?* » Vous feriez pareil, vous auriez la même réaction, évidemment...

« – *Toi tu penses que c'est celui-là qui est le plus facile, moi je pense que c'est l'autre, alors qui c'est qui a raison ?*

– *Celui-là est plus facile pour toi, pourquoi ?*

– *Comment tu t'y prends ?*

– *Ah ! si on s'y prend comme ça, il est plus facile... effectivement et si on s'y prend comme ça, il est plus difficile. »*

On change complètement le rapport au savoir et au pouvoir, on devient acteur de son propre apprentissage, et ça, d'une certaine manière, sans que rien apparemment n'ait été changé dans l'organisation de l'institution. Au fond, le cadre reste le même, mais on introduit des espaces de réflexion, des espaces de régulation, on introduit des lieux où la personne peut réfléchir à ce qu'elle fait, c'est-à-dire avoir l'intelligence de ce qu'elle fait.

Points d'appuis institutionnels, sociaux, personnels

Institutionnellement, je pense que la différenciation s'appuie sur un besoin très fort aujourd'hui de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Je pourrais essayer de vous montrer, si j'avais le temps, pourquoi les institutions, jusqu'à présent, ont pu se passer de cette prise en compte et pourquoi aujourd'hui cela devient urgent. Je crois que cela tient à l'évolution sociale et à la difficulté pour les institutions de précisément assumer cette évolution sociale.

Je pourrais essayer de vous montrer également, que sur le plan personnel, il y a des enjeux forts dans l'idée de différenciation. Il y a même quelque chose qui travaille notre identité professionnelle. Accepter l'idée de pédagogie différenciée, c'est accepter de basculer d'une fonction de transmetteur à une fonction d'entraîneur, c'est-à-dire ne plus être seulement celui qui distribue des savoirs, mais être celui qui entraîne les gens au travail. Je dis toujours « entraîneur », mais on me fait remarquer que c'est un mot malheureux, car si on le met au féminin, il peut prêter à confusion... pourtant, je vous ferai remarquer, beaucoup plus sérieusement, que l'entraîneur ce n'est pas celui qui est incompetent dans ce sur quoi il entraîne les gens. Moi, on ne me confie pas l'entraînement de l'équipe de France de saut à la perche... parce que je suis incapable de comprendre quoi que ce soit au saut à la perche. En revanche l'entraîneur de l'équipe de France de saut à la perche n'est pas quelqu'un qui se contente de faire des cours sur le saut à la perche, c'est quelqu'un qui fait travailler les gens, c'est quelqu'un qui leur dit « *Regarde où tu as mis ton pied aujourd'hui ? Regarde comment tu as mis ta perche aujourd'hui ? Essaie de capitaliser l'expérience, ça fait un centimètre de plus si demain tu la mets autrement, tu verras...* » C'est quelqu'un qui travaille avec, qui est au coude à coude, qui commence là et qui prend à coeur de faire progresser une équipe, c'est un compagnon de travail, et non pas quelqu'un qui distribue des connaissances.

J'ai utilisé le modèle de l'entraîneur sportif, on pourrait utiliser d'autres modèles sociaux. Vous savez, pendant tout le 19ème, l'enseignant c'était essentiellement l'avocat, l'homme politique, le tribun. On peut utiliser le modèle de l'entraîneur, on pourrait utiliser le modèle du médecin, la métaphore médicale a ses limites, mais elle est intéressante. On peut filer la métaphore médicale : « *Est-ce que nous sommes des gens qui savons assez donner des ordonnances, et pas seulement des bulletins de santé ?* » Parce que les parents reçoivent régulièrement des bulletins de santé. Vous leur en envoyez tous les trimestres ou tous les mois... Mais est-ce qu'ils reçoivent des ordonnances ? Et les élèves, est-ce qu'ils reçoivent des ordonnances ? C'est-à-dire autre chose que des états signalétiques des problèmes que les élèves ont ou n'ont pas. On pourrait même filer la métaphore en lui donnant un tour hospitalier. Je dis parfois, d'une manière un peu brutale et caricaturale, que si on voulait faire du mauvais esprit, on pourrait imaginer que l'école fonctionne comme un hôpital où on ne classerait les élèves qu'en fonction de leur température — je dis les élèves, j'aurais dû dire les malades, le lapsus est particulièrement significatif. Vous auriez un hôpital, avec la salle des 37,1°, la salle des 37,5°, la salle des 39,2°, puis la salle des 40,3° juste avant l'exclusion. Et puis, quand les gens ne guérissent pas, on leur prescrit un an supplémentaire à passer dans la même salle. Et puis, si cela ne marche pas, on s'adresse au ministre pour demander des crédits supplémentaires, parce que normalement si on maintient tous les gens qui ont 39,2° dans la même salle pendant un temps assez long, ils doivent guérir, c'est la logique... Vous voyez là que la métaphore nous apprend des choses sur la nécessité de passer, non pas à un diagnostic préalable, mais à une pédagogie qui prenne en compte autre chose qu'une simple évaluation formelle des sujets et qui cherche à avancer avec eux, pour leur proposer à chacun d'eux ce qui peut leur permettre de réussir le mieux possible.

4. La différenciation « régulatrice » : quelles pistes possibles pour faire varier les méthodes ?

J'en viens maintenant à des choses beaucoup plus concrètes qui font l'objet d'une quatrième série de remarques. A partir de cette différenciation régulatrice dont j'ai essayé de vous montrer que, pédagogiquement, elle avait une cohérence, qu'elle signifiait quelque chose, quelles pistes possibles peut-on utiliser pour faire varier les méthodes et s'adapter aux élèves ?

Le tableau ci-dessous comporte énormément de choses. Je ne vais pas le commenter de manière fine, puisque vous l'explorerez, si vous en avez envie - au cours des travaux que vous poursuivrez dans la journée de demain et les semaines à venir. Néanmoins, je vous donne quelques indications qui vous permettront de le lire le plus rapidement possible.

Tableau 4.1 : Individualiser les parcours de formation
Variations méthodologiques possibles autour d'un objectif-noyau

Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés ("changement de cadre")	Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques	Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage	Méthodologies de suivi individualisé du travail et de la progression
modification des exemples utilisés	dispositif inductif (approche à partir d'une série d'exemples)	écrit	travail individuel à fort degré de guidage	anticipation évaluative	temps massé	contrat personnel
variation des notions mobilisées	dispositif déductif (approche à partir d'une règle, loi, théorie)	oral	projet individuel à faible degré de guidage	pédagogie du projet et objectif-obstacle	temps segmenté	unités capitalisables
agrandissement ou rétrécissement du cadre	dispositif expérimental (approche à partir d'une observation, mise à l'épreuve d'une hypothèse)	image	projet collectif à fort degré de guidage	situation-problème	planification-programmation-vérification	plan de travail
décontextualisation		technologies nouvelles	projet collectif à faible degré de guidage	alternance	anticipation-globalisation-rétroaction	entretiens individuels
			cours magistral	enjeux personnels		monitorat entre élèves

Un **objectif-noyau**, de quoi s'agit-il ? C'est un objectif fort dont on se dit qu'il faut que tous les élèves l'acquière. Ce n'est pas évident ! L'objectif-noyau n'est pas un programme en plus petit. La tentation en France, quand nous avons été amenés à définir des objectifs-noyaux par discipline a été de prendre les programmes, de les diviser par deux ou par trois et de dire voilà les objectifs-

noyaux, c'est-à-dire voilà les choses vraiment importantes. Ce n'est pas ça du tout un objectif-noyau.

Ce que nous appelons un objectif-noyau dans nos travaux, ce sont des éléments, dont l'intelligence et la compréhension constituent des points nodaux d'accès à un niveau supérieur d'étude. On pourrait considérer que la notion de phrase est un objectif-noyau et il est très difficile de savoir ce qu'est une phrase. On pourrait considérer qu'en biologie, la notion de respiration, comprise non pas comme échange gazeux, comme fonctionnement à l'intérieur de l'organisme et corrélation entre un système pulmonaire et un système sanguin est un objectif-noyau de fin d'école primaire. On pourrait considérer qu'en histoire, le concept de révolution ou celui d'Etat est un objectif-noyau. Les objectifs-noyaux sont des points forts, nodaux, dont on se dit, voilà des choses si importantes que le reste, d'une certaine manière, va s'ordonner autour, que c'est cela qui va constituer les points centraux, autour desquels on va organiser notre travail.

C'est d'ailleurs une des difficultés de la différenciation, dans un premier temps, d'identifier les objectifs-noyaux les plus importants, c'est-à-dire de procéder à un travail d'élagage, de décantation, qui permet de repérer ce qui est vraiment essentiel, ce qui organise et structure le reste par rapport à ce qui n'est qu'accessoire. Une fois qu'on a dégagé cela, et je crois qu'il n'y a pas énormément d'objectifs-noyaux, je pense qu'on devrait pouvoir, en équipe d'enseignants, faire ce travail de lecture, de tamisage des programmes, et puis se dire : *« voilà, à la fin de telle année d'enseignement, on considère qu'il y a trois, quatre, cinq concepts forts, sur lesquels tous les élèves doivent pouvoir être totalement en situation de maîtrise »*. Il n'y en a pas tellement. Et une fois qu'on les a, je pense que ça doit devenir des éléments forts, organisateurs de l'enseignement.

A ce moment-là, on brise ce que j'appellerais la logique linéaire, la logique qui préside le plus souvent à l'organisation programmatique de nos enseignements, c'est-à-dire qu'au lieu d'enclencher des séquences, par ordre de complexité croissante, de contenus moins complexes en contenus plus complexes, on se donne des objectifs finaux relativement ambitieux, mais on se donne aussi le temps, les moyens de les atteindre par des voies différenciées et complexes.

Autrement dit, on réduit à quelques éléments essentiels et, à partir de ceux-ci, sur lesquels on tient bon, on reconstruit des progressions, mais qui ne vont pas être des progressions du type de la chaîne d'arpenteur, qui vont être des progressions en arborescences, c'est-à-dire des progressions différenciées, des progressions avec des parcours multiples, des progressions qui vont permettre à chacun de trouver sa place et de construire sa personnalité en trouvant sa place. J'insiste sur cette idée, qu'il faudrait creuser si on avait le temps, qui est que passer de l'idée de programme à l'idée d'objectif-noyau, c'est passer de l'idée d'une progression en chaîne à l'idée d'une progression arborescente, c'est passer de l'idée segmentée de fragments qui s'organisent les uns derrière les autres à des projets plus ambitieux et plus globaux, par rapport auxquels on va prendre le temps, on va inventer des choses, et on va se dégager d'une vision programmatique des programmes.

Par exemple, on se donne comme objectif la phrase. Comprendre l'unité sémantique de la phrase à la fin de l'école primaire, voilà quelque chose qui serait un bel objectif ambitieux. Pour y arriver on ne va pas mettre bout à bout la principale, la subordonnée, la subordonnée relative, la subordonnée conjonctive, etc. Cela c'est la chaîne d'arpenteur. L'objectif-noyau serait l'intelligence de

l'unité sémantique de la phrase et, à partir de là, on a de la liberté. J'ai de la liberté parce que des concepts et des notions comme « relative », « conjonctive », « proposition », je vais les faire venir, mais je vais les faire venir organisés autour de cet objectif central, de cet objectif-noyau qui va leur donner du sens. Je vais acquérir à la fois de la sécurité et de la liberté. De la sécurité parce que je saurai où je vais, j'aurai un petit nombre d'objectifs très forts qui auront un grand pouvoir organisateur sur mon travail, mais en même temps énormément de liberté. Alors que la programmation linéaire, la chaîne d'arpen-teur, ne me donne aucune liberté, mais non plus aucune sécurité, puisqu'en cours de route je perds toute une série d'élèves. Il faut inverser les choses : peu d'objectifs, simples et ambitieux ; on se donne du temps et on met entre parenthèses, provisoirement, la logique expositive de celui qui sait et qui a envie d'expliquer, non pas la manière dont il a découvert, mais la manière dont il sait enseigner ! On se donne le temps de découvrir et de chercher ensemble des méthodes. Quelles méthodes ? Je vous en propose quelques-unes, mais je le fais d'une manière qui n'est pas exhaustive, ce sont simplement des propositions parmi des milliers d'autres que l'on pourrait faire.

Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés

Je peux, par exemple, avoir un objectif qui serait : « Qu'est-ce qu'un Etat ? » ou « Qu'est-ce qu'une démocratie ? C'est un objectif-noyau en histoire qui pourrait être important. Je vais chercher différents cadres historiques où la notion de démocratie a émergé. Il y avait une démocratie à Athènes et pourtant il y avait des esclaves et les femmes ne votaient pas : est-ce que la démocratie est compatible avec l'esclavage ? Ce ne sont déjà pas des problèmes faciles à traiter ! Et puis, il y a une démocratie, ici à Genève : Qu'est-ce qui est une démocratie ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Et on voit très bien qu'à partir des différentes notions que j'utilise, en changeant de cadre, je vais permettre progressivement d'accéder au concept.

La notion de « changement de cadre », je l'emprunte aux didacticiens des mathématiques qui utilisent cette notion à partir surtout de la notion d'agrandissement ou rétrécissement du cadre. Le même exercice portant sur la proportionnalité, avec la même structure, je peux le faire sur un point précis concernant l'exécution d'un gâteau, par exemple et, si ça bloque sur l'exécution d'un gâteau, je vais le faire sur la fabrication d'une maison, je vais le faire en imaginant qu'on fait passer une route dans la cour, je vais le faire sur des objets différents... Et on le fait spontanément tout cela, tous, le changement de cadre, ... on sait faire ça d'une façon quasiment instinctive dans le métier.

Ce que la pédagogie différenciée nous dit simplement c'est : « *Vous savez le faire d'une manière instinctive, alors, donnez-vous les moyens de le faire et faites-le d'une manière un peu plus systématique.* »

Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques.

La structure des dispositifs didactiques, c'est bien jargonneux... J'en ai donné trois exemples, sur lesquels j'ai particulièrement travaillé, mais on pourrait multiplier les exemples, là encore.

On peut avoir un dispositif de type inductif où l'on va réfléchir à la proportionnalité ou à la règle d'accord du participe passé à partir de cinq ou six

exemples. On va chercher les points communs de ces exemples. On va essayer de construire une règle, à partir des points communs de ces exemples. On peut aussi, pour cela, avoir une approche de type déductif, dans laquelle on expose d'abord la règle ou la loi et puis on essaie de l'appliquer ensuite dans différentes situations. Ou bien, on peut avoir des dispositifs de type plus expérimental, c'est-à-dire qu'à partir d'une observation on met à l'épreuve une hypothèse et on le fait dans une pédagogie plus active.

Dans le cadre d'une expérimentation que j'avais pilotée avec des élèves de dix à quatorze ans, nous avons tenté de montrer que, quand on varie les dispositifs, on multiplie les chances de réussite. Par exemple, on voulait faire acquérir à des élèves de quatorze ans un concept littéraire, le concept de romantisme, ou une règle grammaticale concernant la concordance des temps dans le récit. On s'était aperçu qu'un certain nombre d'élèves travaillaient mieux si on commençait par leur faire étudier des exemples. Aussi, on prenait le texte et le marqueur fluorescent et on cherchait tous les verbes, on regardait les temps, on les mettait en colonnes, et on faisait des tas de travaux de découpage, etc. D'autres, en revanche, travaillaient mieux si on leur disait : « *La concordance des temps, voilà, historiquement, c'est pour cela que c'est apparu... Tel enjeu de la concordance des temps, c'est de permettre de structurer le récit de telle manière ... Maintenant, vous allez me retrouver cela dans ce texte ...* » Il y a des gens qui considèrent que le second procédé est plus économe, mais, les études que nous avons faites et qui sont d'ailleurs confirmées par des psychologues cognitivistes montrent que le second procédé est plus économe, mais que les résultats sont aussi plus fugaces, que le premier procédé est plus long, mais que les résultats sont aussi plus enracinés et que, surtout, à certains moments, les élèves vont être plus à l'aise dans un type de procédure et à d'autres plus à l'aise dans un autre, et qu'il faut respecter cette diversité, même si l'on a intérêt à faire en sorte que les élèves puissent se trouver à l'aise dans tous les types de procédures.

Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage

J'énonce des choses qui sont des banalités : « écrit, oral, image, technologies nouvelles » ; on pourrait ajouter le corps, qui est un vecteur d'information infiniment sous-utilisé. J'étais récemment dans une classe de maternelle où on faisait de la géométrie avec le corps. C'était absolument prodigieux. On traçait des triangles par terre, on organisait des choses. Il y a une multiplicité de possibilités dans l'usage du corps.

L'usage de l'oral est aussi très sous-estimé. Vous savez que l'enseignement se fait par oral et se vérifie par écrit, et, en général, l'enseignant est celui qui a acquis le droit de ne plus écrire, sauf des annotations dans la marge. Ce qui m'amène à dire que, de temps en temps, l'enseignant pourrait plus utiliser l'écrit et l'élève plus utiliser l'oral. Ce serait un renversement de perspective qui pourrait être utile, d'autant plus que les travaux montrent, là encore, que, contrairement à ce que disent un certain nombre de mauvaises langues, les élèves ne sont pas plus mauvais en écrit qu'il y a quelques années, mais qu'en revanche ils ne progressent que beaucoup plus lentement sur le plan de l'oral, et que l'oral est en réalité un lieu d'échec beaucoup plus grave que l'écrit. Prendre la parole, organiser un exposé de cinq minutes devant une classe, quel élève sait faire ça à la fin d'une école primaire, a eu l'occasion de le faire vraiment, et s'est entraîné à le faire systématiquement ?

Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage

On peut avoir des travaux individuels très guidés, c'est le cas de la fiche, c'est le cas du didacticiel ; mais on peut, également, avoir des projets individuels peu guidés, « *tu travailles, allez, tu me fais un article, je ne viens pas t'embêter...* » ; on peut avoir des projets collectifs très guidés : un groupe qui travaille avec, régulièrement, une intervention de l'enseignant, de même qu'on peut avoir des projets collectifs très peu guidés, etc.

Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage

On peut permettre aux élèves d'avoir ce que j'appelle une anticipation évaluative, ou bien fonctionner sur le registre de la pédagogie du projet avec la présence d'un obstacle identifié, qui va permettre de faire apparaître une ressource, ou encore créer des situations problèmes, des situations dites d'alternance : on va sur le terrain, on regarde comment ça marche, plus exactement on regarde des choses, mais le concret ne livre jamais pourquoi et comment ça marche... Alors, on revient en classe, on dit « *Qu'est-ce que vous avez vu ?* » et on essaye de comprendre. Ce sont différentes manières de donner du sens au travail scolaire...

Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage

De même, on peut varier le temps, on peut organiser l'apprentissage de manière massée, segmentée, programmée, globalisée, tout est possible.

Méthodologie de suivi individualisé du travail et de la progression

On peut également varier, ce que j'appelle le suivi individualisé, en ayant des types de contrats personnels, avec des élèves en difficulté. Ce n'est jamais un contrat à parité, mais c'est quelque chose qui m'engage, moi, et qui l'engage, lui. On peut avoir un système d'unités capitalisables : « *voilà tu dois avoir fait x choses dans ton semestre* », un système de plan de travail, comme l'avait proposé Freinet, etc.

Donc tout cela, ce sont des variations possibles. Alors vous me direz, il y a trop de choses, on ne peut rien en faire ! Quand il y en a trop, on ne fait rien ! Évidemment qu'il y en a trop... Vous n'allez pas explorer tout ça, personne ne peut explorer tout ça dans sa classe ... Ce serait un travail de titan, gigantesque, de plus ce serait ingérable. C'est donc là que nous allons nous pencher sur le tableau suivant :

J'y ai repris les différents types de variations possibles : objectifs-noyaux, etc. ... et , comme vous pouvez le voir, horizontalement, nous retrouvons ce que nous avons sur l'autre tableau, mais, verticalement, nous avons là toute une série de possibilités qui sont de l'ordre de l'organisation institutionnelle.

Tableau 4.2 : Individualiser les parcours de formation
Grille d'exploration pour un travail d'équipe

	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion des no- tions et exemples utili- sés ("changement de cadre")	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion des struc- tures des dis- positifs didac- tiques	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion des outils d'apprentis- sage	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion des si- tuations so- ciales d'ap- prentissage	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion des di- mensions du sens de l'ap- prentissage	objectifs- noyaux com- muns et varia- tion de la ges- tion du temps de l'apprentis- sage
Différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
Monitorat entre élèves						
Groupes d'apprentissage						
Mise en réseau des ressources						
Groupes de besoin entre plusieurs classes						
Utilisation des ressources offertes par l'environnement						

Différenciation successive dans la classe

Cela veut dire simplement que dans la classe, moi, avec mes élèves, sur l'accord du participe passé, je vais m'astreindre à utiliser une méthode inductive, à utiliser l'oral, à utiliser l'écrit, à utiliser le travail individuel, à utiliser le travail de groupe, pour que, au bout du compte, à peu près tout le monde y trouve son compte. Il y avait une chanson, quand j'étais jeune, peut-être de Greame Allwright, qui disait « *S'il vous plaît, pas toujours les mêmes...* ». Je dirais volontiers la même chose : « *que ce ne soient pas toujours les mêmes qui soient favorisés* ». Utilisons, varions, changeons, mettons du travail individuel, du travail de groupe, du travail écrit, du travail oral. Je peux faire ça, n'importe qui peut faire ça, et déjà en faisant ça, je varie. Le sous-système régulateur devient hétérogène, il n'est plus homogène, et parce qu'il devient hétérogène, il se donne les moyens de gérer l'hétérogénéité du système complexe.

Travail individualisé

Je peux aussi utiliser une forme de travail que j'appelle individualisé : cela veut dire un travail personnel, par fiche, sur didacticiel, par monitorat ou préceptorat.

Monitorat entre élèves

Je peux utiliser ce que j'appelle le monitorat entre élèves, qui est quelque chose que j'aurais aimé développer, mais le temps me manque. Il s'agit de permettre à des élèves qui sont un peu en avance, qui comprennent bien, d'expliquer à d'autres et découvrir, par ailleurs, qu'en expliquant, ils comprennent un peu mieux et que, sous notre contrôle, on peut avoir des choses extrêmement riches.

Groupes d'apprentissage

On peut avoir des systèmes que j'appelle des groupes d'apprentissage. Je ne vais pas le détailler, car ce serait un peu compliqué. C'est un système où on s'assure à l'avance que chacun des élèves a fait un travail préparatoire préliminaire et on fait en sorte que la mise en groupe soit une mise en commun des travaux préparatoires préliminaires de chacun.

Mise en réseau des ressources

On peut utiliser des systèmes de mise en réseau. La mise en réseau, c'est très simple. Voici, par exemple, une mise en réseau dans une classe difficile de la région lyonnaise faite avec un de mes étudiants. Il y a un certain nombre de tâches, qui concernent essentiellement le français et le passage à l'écrit, parce que nous avons travaillé là-dessus et il y a le nom des élèves, et il y a une croix quand ils savent faire et c'est affiché. C'est très simple : « *Je ne sais pas faire ça.... tiens, Sébastien, il sait faire ça, alors je vais voir Sébastien ... pas besoin d'aller voir le maître... le maître il m'aidera si Sébastien n'y arrive pas... Quand moi, je sais faire, je mets une croix.* » La classe se donne à elle-même un tableau de bord de ses propres progressions. On est là encore dans des situations qui ne sont pas compliquées à mettre en place. Oury avait organisé un système de ce type avec les couleurs des ceintures de judo. C'est-à-dire que pour les mathématiques, pour le français, pour l'histoire, il y avait des ceintures de judo... et je me souviens de la classe de Fernand Oury, un jour où il y avait un passage de ceinture noire en arithmétique. Ce qui est formidable chez Oury, c'est que c'est l'élève qui demande à passer à la ceinture supérieure, comme au judo, c'est-à-dire que ce n'est pas le professeur qui le met en échec en lui imposant un exercice difficile, c'est l'élève qui se dit : « *Je me sens capable parce que je suis prêt à passer au niveau supérieur* ». Je me souviens de ce jour, parce que c'était assez extraordinaire. C'était un élève de 8 ans, qui demandait à passer en ceinture noire, c'est-à-dire le niveau final de mathématique de primaire. Donc, il y avait un stress considérable dans l'assemblée. Est-ce qu'il allait y arriver ? Est-ce qu'il allait avoir sa ceinture noire en arithmétique ou pas ? Finalement, il ne l'a pas eue. Tout cela, c'était avec des petites pastilles. Chaque élève, dans chaque discipline, avait une petite pastille de couleur, il y avait des tests, et quand les élèves se sentaient prêts, ils passaient à la pastille supérieure, à la couleur supérieure. On met en réseau les ressources, on organise, on bricole, mais c'est un bricolage qui met de la vie et qui, en même temps, permet aux gens de trouver leur place.

Groupes de besoins entre plusieurs classes

Ce que j'appelle le groupe de besoin est très simple. C'est un groupe qui est identifié, non pas sur le fait que les élèves ont le même âge, ou que les élèves sont capables de passer dans la classe supérieure. C'est un groupe de gens qui ont, à un moment donné, d'une manière un peu artificielle et toujours approximative, le même besoin. C'est-à-dire, par exemple, qu'ils ne parlent pas assez, qu'ils ne savent pas apprendre leur poésie – parce que ça ne se trouve pas dans les chromosomes d'apprendre une poésie : ça s'apprend d'apprendre une poésie, c'est difficile... moi, je ne sais pas apprendre une poésie... Il faut repérer les indicateurs sémantiques décisifs, il faut se donner des images mentales, il faut des tas de choses très compliquées. Il y en a qui ont des papas et des mamans qui savent faire ça. Mais, la plupart des élèves ne savent pas. Alors, on peut se dire « *Tiens, on va apprendre une poésie ensemble. Comment tu fais ?.... moi, je fais comme ça...* »

S'ils sont bloqués sur la proportionnalité, il y a un problème de passage sur les fractions ... bon, je reprends les élèves là-dessus, parce que la proportionnalité, ça m'intéresse, et je me donne une demi-journée, tranquille, où je ne vais faire que ça... On va faire de la proportionnalité... On va sortir, on va aller discuter avec un artisan, par exemple, et on va voir que la proportionnalité, c'est utilisé, non seulement par moi, en classe, pour mettre en difficulté les élèves en leur faisant faire des problèmes stupides, mais que c'est aussi utilisé dans la vie sociale, que cela correspond à des pratiques et que, quand on veut mettre un pourcentage d'huile dans de l'essence, ou de l'engrais sur de la terre, il faut calculer des proportionnalités. Un groupe de besoin consiste simplement à réunir, à un moment donné, des élèves, non parce qu'ils appartiennent à une classe, mais parce qu'ils peuvent avoir un besoin commun. Je dis bien - ils peuvent - je ne reviens pas sur ce que j'ai dit tout à l'heure, le groupe de besoin est approximatif et il est bien possible que, dans le groupe, il y ait des élèves qui n'aient pas ce besoin.

J'ai animé pendant plusieurs années à Lyon un collège expérimental qui avait l'originalité que les élèves choisissaient, tous les matins, à la fois leur nombre d'heures de cours, leurs enseignants et leurs matières, en s'inscrivant sur des panneaux. Il y avait, bien sûr, des objectifs-noyaux et des évaluations régulières, etc. Mais cela ne cadrait jamais très bien ; par exemple, il y avait des élèves, qui, certains matins, n'arrivant pas assez tôt, ne pouvaient se placer dans le cours dont ils pensaient qu'ils avaient besoin et avec le professeur avec lequel ils s'entendaient le mieux. Alors comme les salles ne sont pas extensibles, que les chaises ne sont pas multipliables à l'infini et que les murs sont fixes, ils étaient obligés d'aller avec un autre... Et ils venaient me voir en disant « *Tiens, mais j'ai découvert quelque chose aujourd'hui ...* »

L'imperfection permet des découvertes aussi, y compris quand on organise des groupes. Il ne faut pas se fixer sur l'idée que le groupe doit être parfaitement constitué, d'une manière définitive. Parfois, il sera constitué comme il faut, et s'il n'est pas constitué comme il faut, on rectifiera la fois d'après. Et peut-être que, parce qu'il n'est pas constitué comme il faut, le gars découvrira des choses. Il y des profs qui me disent : « *Nous, on ne va pas faire des choses comme ça, parce qu'on connaît pas assez les élèves. Il faudrait faire des tests à l'avance...* Je leur réponds alors : » On ne va pas faire des tests à l'avance, vous savez bien, globalement, quels sont les besoins. Faites des propositions, organisez et discutez-en après avec les élèves. Ils vous diront « *Je n'étais pas à ma place, c'était trop facile ou trop difficile pour moi.* » L'important est qu'ils vous disent quelque chose, ils auront participé, ils auront été actifs, ils auront compris ce qu'ils faisaient dans l'école ; pour une fois, ils auront pu dire s'ils étaient bien à leur place dans le travail que vous faites avec eux, et la prochaine fois, ils seront infiniment mieux insérés ».

Utilisation des ressources offertes par l'environnement

Là encore, on peut ouvrir l'école. La pédagogie différenciée, c'est aussi accepter qu'il y a des choses que l'enseignant n'est pas capable de transmettre. Différencier la pédagogie, c'est aussi accepter qu'un copain, un proche, un voisin, peut faire acquérir beaucoup de choses. Aussi bien le centre social, la maison de jeunes, le club de tennis ... peuvent également faire acquérir des choses. Il y a une multitude de ressources sociales porteuses de possibilités d'apprentissage autour de l'école, qui sont totalement inexploitées. Depuis cinq ans maintenant, nous avons créé avec des collègues, dans le cadre d'ATD Quart Monde un système de mutualisation en utilisant les gens du troisième âge et les chô-

meurs de longue durée, en particulier pour amener les enfants à la bibliothèque, ou faire des tas de choses comme cela ... On s'aperçoit que, dès que l'on donne ces possibilités, le tissu associatif devient extraordinairement riche de possibilités d'apprentissage.

Il ne s'agit pas, évidemment, de renvoyer notre responsabilité à d'autres ; c'est toujours, bien entendu, sous notre responsabilité que s'effectue l'apprentissage. **Il s'agit de se désaisir**, et je conclurai cette partie par là, **des procédures pour avoir en responsabilité le processus d'apprentissage**.

Jusqu'à présent, nous nous crions sur le fait que nous sommes responsables de la procédure qui est, essentiellement, une procédure transmissive et nous laissons le processus à la liberté de l'individu. Bravo ceux qui marchent et tant pis pour les autres qui traînent la patte ! Encore heureux que l'école n'apprenne pas aux élèves à marcher, parce que vous voyez le résultat si cela produisait à peu près les mêmes effets que pour les mathématiques ! Pour ma part, je propose, et je suis absolument convaincu, qu'être responsable du processus, quitte à se désaisir de certaines procédures, n'est ni une négation de notre mission, ni une diminution de notre fonction et de notre importance, bien au contraire. Parce que je ne suis plus seulement responsable de faire des cours, je suis responsable que l'élève apprenne et je suis responsable de l'aider à trouver le meilleur moyen pour apprendre, même si ce n'est pas moi le meilleur moyen pour apprendre. Cela, c'est très important, parce que, quand vous basculez de la responsabilité de la procédure d'apprentissage à la responsabilité du processus, vous basculez véritablement dans une pédagogie différenciée.

Le tableau 4.2 est volontairement vide, mais, bien évidemment, il ne faut pas remplir toutes les cases, il faut avancer petit à petit. Il faut mettre quelques pastilles, et, peut-être que, dans une salle d'enseignants, il faut se demander ensemble : « *Qu'est-ce qu'on est capable de faire, est-ce que moi je suis capable, sur l'objectif « proportionnalité », d'organiser des dispositifs didactiques différents ? Est-ce que nous sommes capables sur l'objectif « apprendre une poésie » d'organiser des groupes de besoin ?* » Il ne s'agit pas de tout prendre, il s'agit de repérer, dans cette multitude de possibilités offertes, ce qui va nous permettre de prolonger ce que nous savons déjà faire, de le mutualiser et d'en faire un véritable outil au service de tous. Je suis convaincu, en ce sens, que toute école est infiniment riche de possibilités et que, si on se met au travail sur un objectif précis, avec un tableau comme cela, on va découvrir des compétences professionnelles extraordinaires chez les uns et les autres, pour autant qu'on accepte de les mettre en commun.

5. Pour différencier sans atomiser et individualiser sans creuser les écarts

La cinquième série de remarques, je l'ai déjà évoquée tout à l'heure, mais je voudrais y revenir en quelques phrases pour souligner avec vous la nécessité de différencier sans atomiser et d'individualiser sans creuser les écarts. Parce qu'il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... ce qui est tout à fait autre chose. C'est-à-dire que,

si quelqu'un ne sait pas accéder à la pensée abstraite par exemple, je ne vais pas camper sur une position qui consiste à dire « *Je respecte sa différence, il ne sait pas accéder à la pensée abstraite, donc je ne lui fournis que du concret* ». Je tiens compte des différences, c'est-à-dire que je prends en compte le niveau où il est, mais je vais l'aider à progresser. Donc, individualiser, ce n'est pas enfermer, ce n'est pas étiqueter, ce n'est pas creuser les écarts. Et, pour cela, je l'ai évoqué tout à l'heure, il y a des tas de formules qui consistent, au fond, à resserrer ce qu'on a un peu éparpillé. Grâce à l'existence d'un objectif-noyau, on se donne du temps, on met en place différentes méthodes, on cherche ensemble avec les élèves les meilleures méthodes. Les élèves souvent nous disent ce qui réussit le mieux pour eux, avec quoi ils apprennent le mieux. On prend le temps d'en parler, et il faut chercher un moyen pour formaliser les choses. C'est nécessaire afin que la régulation pédagogique ne soit pas atomisée.

Le contrat

On peut utiliser le contrat individuel dans les cas lourds. Mais il me semble que le contrat, c'est « la grosse cloche ». Il ne faut pas faire trop de contrats individuels avec les élèves parce qu'on ne peut pas les suivre avec autant d'énergie, autant d'acharnement qu'il le faudrait. Donc le contrat, cela doit être vraiment dans des cas qui requièrent un suivi personnalisé très lourd, et lorsque l'on prend un contrat avec un élève, il faut qu'on aille jusqu'au bout, nous dans nos engagements et lui dans les siens. Sinon, ce n'est pas un véritable contrat.

Les unités capitalisables

Comment faire pour gérer des unités capitalisables ? Est-ce qu'on va mettre des pastilles de couleur sur un tableau, un système de plan de travail ? Car il faudra qu'à un moment ou à un autre la différenciation soit structurée. Ce n'est pas non plus très compliqué à faire, on fait des choses infiniment plus compliquées et infiniment moins efficaces. Infiniment plus compliquées lorsque l'on se met à noter avec les barèmes des choses invraisemblables qui correspondent à peu de réalité pédagogique ; infiniment plus compliquées, quand on organise parfois des référentiels d'une extrême sophistication. Là, il ne s'agit pas de cela, il s'agit de clarifier les engagements réciproques.

6. Les conditions de la différenciation : contrat didactique et contrat social

J'aurais aimé en parler assez longuement, mais je ne vais en dire que quelques mots... C'est là-dessus que je travaille actuellement. On a toujours un faible pour ce sur quoi on travaille, mais je vous ai donné des tableaux qui vous permettront de rêver, et puis surtout vous ferez votre interprétation vous-même et vous confronterez vos interprétations ; cela fera du conflit socio-cognitif dans les établissements ... socio-cognitif et non pas du conflit tout court.

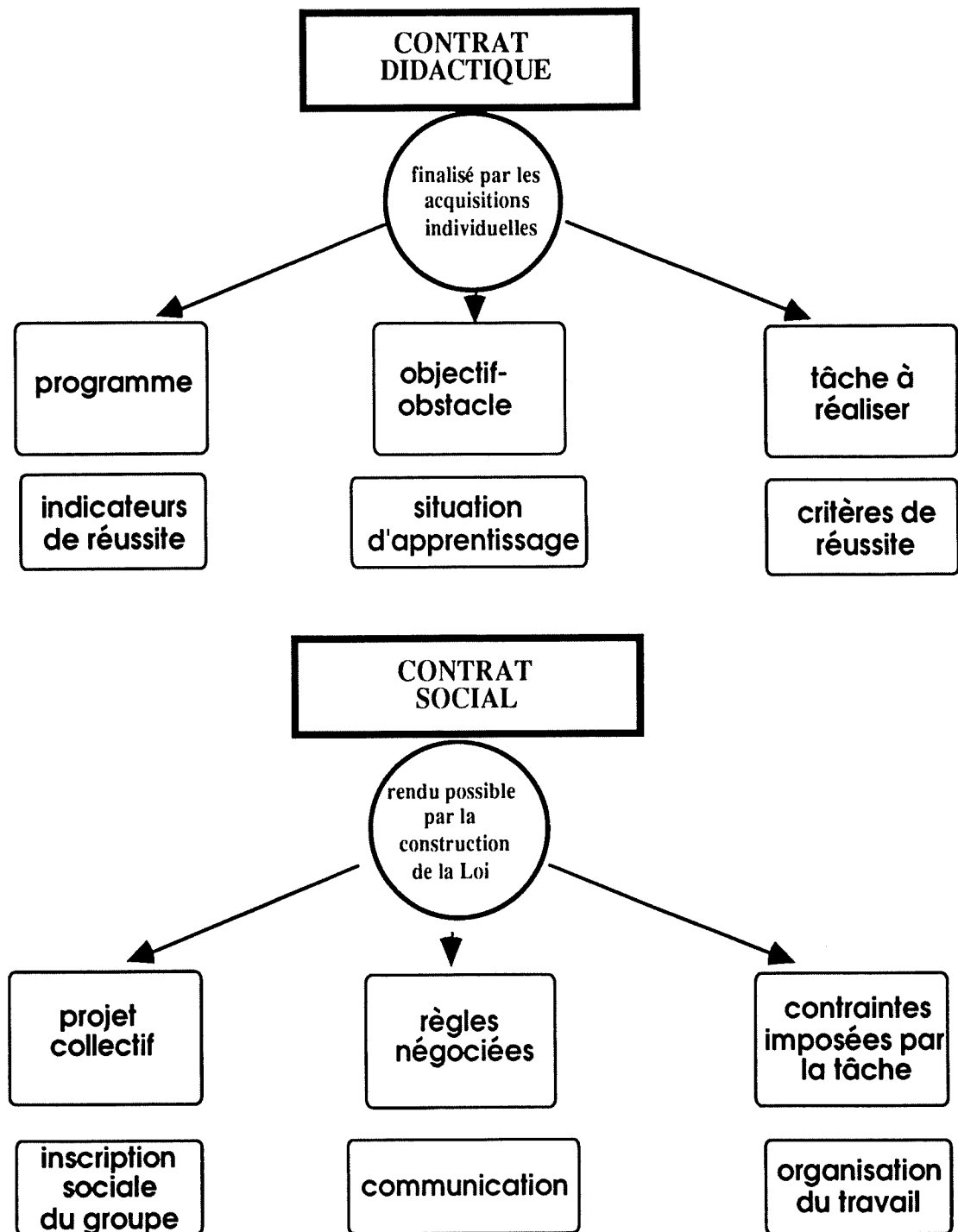
Dans le prolongement de ce que je viens de dire, je crois nécessaire, quand on réfléchit en termes de différenciation, de toujours articuler contrat didactique et contrat social (voir figure 6.1, page suivante). C'est un point qui me tient à cœur, mais qui est sans doute lié à mes engagements actuels, au travail dont parlait Philippe Perrenoud tout à l'heure, et à l'analyse que je fais de l'évo-

lution de la situation scolaire française. Elle n'est certainement pas la même que la vôtre, mais j'observe que de plus en plus, dans les classes, les enseignants ont des difficultés à passer à la pédagogie différenciée, parce qu'il existe une marge ou une frange d'élèves - je ne sais comment il faut dire - dont ils pensent qu'ils n'ont pas intégré les règles élémentaires du contrat social scolaire.

Alors, j'ai des enseignants qui m'écrivent en me disant « *Monsieur Meirieu, c'est très bien ce que vous dites, la pédagogie différenciée, nous, nous sommes prêts à la mettre en place, mais mettez-nous d'abord dehors 30 % des élèves, c'est-à-dire tous ceux qui absorbent 90 % de notre énergie, mettez-les avec des gens spécialisés et puis nous on fera de la bonne pédagogie différenciée. Enlevez-nous tout ce qui fait problème, tout ce qui chahute, tout ce qui ne sait pas déjà travailler, tout ce qui n'est pas poli, tout ce qui n'est pas lisse, bien éduqué... et à ce moment-là on fera de la bonne pédagogie.* » Pourquoi se creuser la tête à chercher comment faire de la bonne pédagogie avec de mauvais élèves, alors que c'est tellement facile de le faire avec des élèves qui sont déjà de bons élèves ? Et il y a dans le système français - je crois que les sociologues sont assez d'accord pour le constater - un mouvement de fond des enseignants qui disent : « *pour pouvoir faire de la pédagogie différenciée, pour pouvoir faire de la bonne didactique, il faut qu'on nous ait en quelque sorte épuré la classe d'un certain nombre d'élèves qui nous empêchent d'entrer dans ce travail* ».

Personnellement, je suis évidemment contre cette manière de voir les choses. Je pense qu'on ne peut pas mettre un préalable de ce type. L'école pouvait, il y a 5 ans, 10 ans, 20 ans, a fortiori, mettre comme préalable « *nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué !* » et ce préalable fonctionnait assez bien. Ce n'était pas « *nul n'entre ici s'il n'est pas géomètre* », c'était « *nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué* », c'est-à-dire que lorsque vous entrez ici vous savez tout ce qu'il faut savoir pour réussir dans ce lieu. Vous avez décidé définitivement de surseoir à toute violence physique, verbale, vous avez décidé définitivement de rentrer dans le registre de la rationalité interargumentative, d'abandonner tout moyen de pression, tout chantage affectif. Vous êtes un segment abstrait et rationnel qui avez droit de cité dans l'institution scolaire démocratique. Et avec ça, on avait des bonnes classes qu'on menait très loin, mais, d'une certaine manière, on n'avait guère de mérite.

Figure 6.1 : Contrat didactique et contrat social



Or, la société ne fonctionne plus de la même manière. Il y a eu une faillite massive - je sais pas pour la Suisse, mais en France cela est sûr - des grandes institutions de socialisation : la famille, la religion, le sport et à bien des égards d'autres institutions de socialisation... ce qui fait que l'école se retrouve avec des élèves qui intègrent l'institution sans être déjà « éduqués », c'est-à-dire sans avoir construit un certain nombre de choses élémentaires et, en particulier, une chose qui me tient beaucoup à cœur, qui est le rapport à la loi. Pas le rapport aux règles, mais le rapport à la loi. Ils ont compris le rapport aux règles, mais c'est le rapport à la loi qu'il n'ont pas compris. Ils savent comment tourner les règles, ils savent qu'une règle est faite pour être tournée. En revanche le rapport à la loi : Qu'est-ce que c'est qu'une loi ? En quoi une loi est fondatrice de la possibilité même de discuter de toutes les règles ? En quoi la loi fondatrice, c'est l'interdit du passage à la violence ? En quoi, cette loi-là garantit l'intégrité psychologique et physique de chacun ? Cette loi-là, pour beaucoup d'élèves, n'est pas construite quand ils arrivent à l'école. Donc on ne peut pas « se lancer » dans une pédagogie active, sans prendre les précautions nécessaires pour contenir le problème social à l'intérieur du problème didactique, autant que faire se peut. Là, j'utilise des termes que, sans doute, des analystes, des pédagogues plus compétents que moi discuteraient, mais ce que je veux dire c'est que je dois toujours avoir en tête le fait que la structuration de la classe en tant que collectivité apprenante n'est pas donnée avant que j'arrive, c'est-à-dire que le cadre social n'est pas construit.

C'est ça la grande nouveauté de l'institution scolaire de ces dernières années. L'an dernier lorsque je suis arrivé dans mon lycée d'enseignement professionnel, c'est ce que m'ont dit les vieux professeurs d'ateliers. Ils me disaient qu'il y a 10 ans, 20 ans, le cadre était construit, on pouvait le discuter, mais il existait. Les élèves savaient ce que c'était qu'être élève, les professeurs savaient ce que c'était qu'être professeur, on savait ce qu'on attendait l'un de l'autre, la violence était contenue dans certaines formes ritualisées, organisées, voire étiquetées par l'administration, les rencontres avec les parents obéissaient à des règles qui étaient complètement construites, le cadre social était donné. On rentrait dans un cadre construit avant nous.

Or, d'une certaine manière, quand le professeur rentre dans sa classe aujourd'hui, il doit construire le cadre lui-même. Le cadre n'existe plus, il n'est pas déjà préfabriqué. Et construire le cadre, c'est donc construire quelque chose qui permet de structurer le groupe en tant que collectivité de travail. Cela veut dire qu'on ne peut pas avoir une politique pédagogique de type avancé, novatrice autour de la pédagogie différenciée si, simultanément, on ne travaille pas en permanence sur la socialisation. Sinon, je vais le dire avec beaucoup de simplicité, on prend des risques personnels et institutionnels qui vont nous ramener à une grande vitesse à la pédagogie la plus retardataire, et on va produire des situations que vous connaissez bien : la situation de ces jeunes enseignants qui démarrent en début d'année en disant aux élèves : « *Eh bien faites ce que vous voulez, je suis à votre disposition* » et qui se retrouvent confrontés à une pagaille sans nom qui les amène à intervenir de manière autoritaire. On est là dans une oscillation infernale.

Il y a deux ans, mon fils qui était à l'époque en seconde, à 15 ans, me racontait son premier cours d'anglais au lycée. « *La prof d'anglais est très sympa* », elle leur a dit : « *Écoutez, vous êtes grands maintenant. Moi je ne vais pas vous imposer des cours, on va travailler ensemble, on va faire une pédagogie différenciée, ça va être bien, vous allez voir ...* » Le deuxième cours, tout le

monde avait son walkman, le troisième cours tout le monde était sur la table, et le quatrième cours, il y avait le proviseur qui disait : « *je mets dehors les quatre premiers qui parlent !* ». On est là dans quelque chose d'inférieur. Si je me permets de le dire, c'est que je suis convaincu qu'il ne faut pas trop jouer à l'apprenti-sorcier dans ce domaine, c'est-à-dire que quand on avance un pied, il faut savoir si le terrain est stable et, en particulier, quand on met en route des dispositifs où les élèves ont à travailler seuls ou en groupe, il faut toujours savoir si l'on est capable de contenir, sur le plan social, le dispositif didactique que l'on met en place sur le plan des apprentissages.

J'aimerais ne pas avoir à vous dire cela, parce que ce que je vous dis, d'une certaine manière, vous pouvez l'interpréter comme une façon de freiner vos initiatives. Mais, je crois que c'est le minimum d'honnêteté de vous le dire, parce que je crois que si je ne vous le dis pas, cela va, à la fois, à l'encontre de mon expérience personnelle, et de la multitude des témoignages que nous recueillons des enseignants qui essaient de se lancer dans ce type de pédagogie.

Le contrat didactique et le contrat social

Je vous ai présenté des schémas, qui comme tous les schémas sont schématisés ! Ce sont des pistes de travail, et je ne voudrais pas trop m'attarder sur ces schémas mais, simplement, vous alerter sur le fait qu'il y a là quelque chose d'important. Ce qui finalise le contrat didactique, c'est-à-dire ce qui fait qu'on est là ensemble, ce sont l'apprentissage et les acquisitions individuelles. Ce qui rend possible la vie collective, c'est la construction de la loi, c'est-à-dire le respect de l'intégrité psychologique et physique des personnes dans une collectivité de travail.

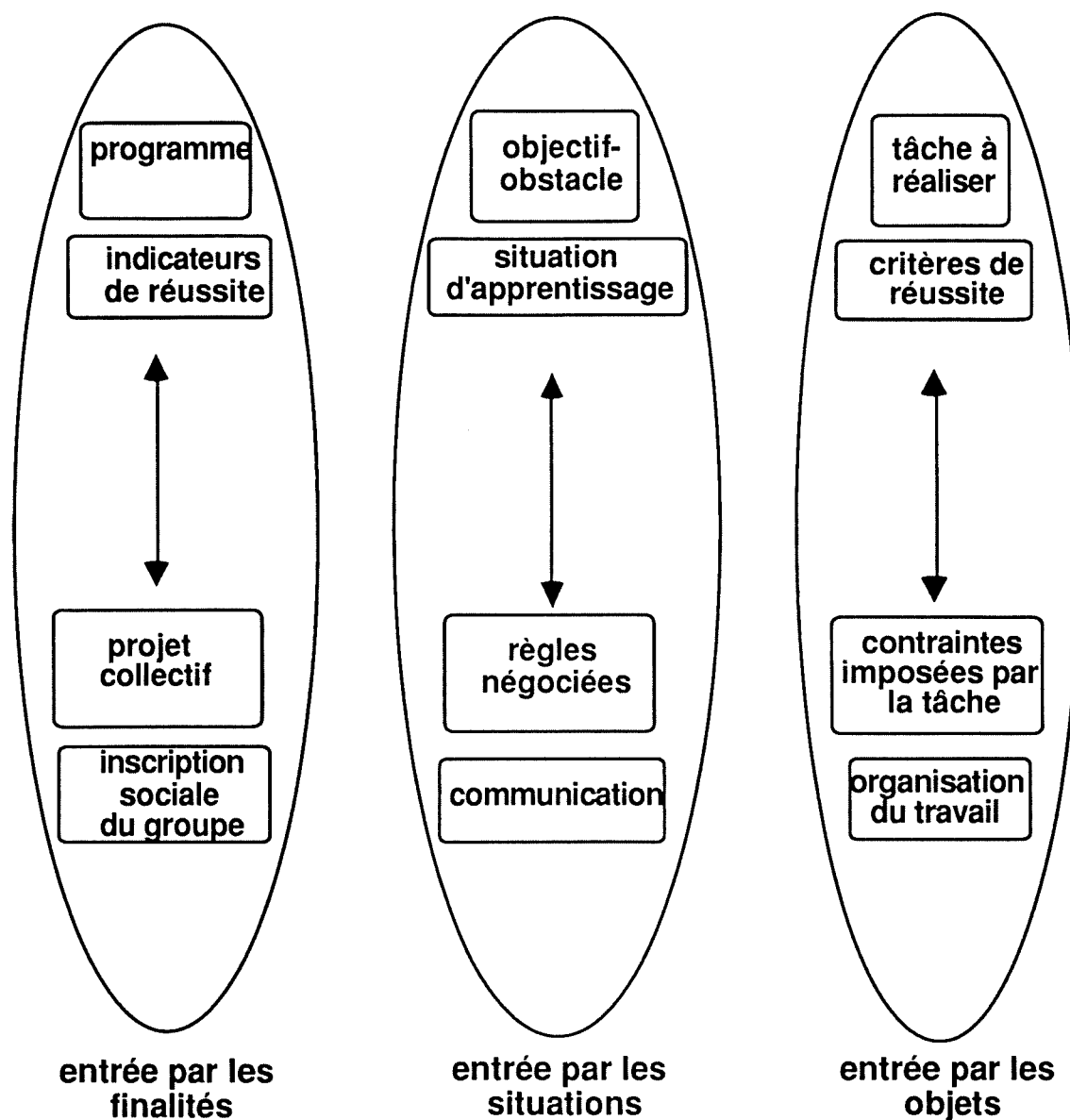
Je fais l'hypothèse que, chaque fois que l'on clarifie le contrat didactique, on contribue à rendre plus facile le contrat social, mais que cela ne suffit pas. Il fut un temps où il suffisait de clarifier le contrat didactique pour qu'il n'y ait pas de problème social, où la bonne didactique, d'une certaine manière, résolvait les problèmes de socialisation. Je pense que c'est encore vrai dans quelques écoles, c'est peut-être vrai en Helvétie dans toutes les écoles, mais chez nous ce n'est plus vrai dans un certain nombre d'écoles. Donc, il faut travailler dans des interactions fortes. Alors je fais les hypothèses suivantes, pour prolonger les deux premières, c'est que le contrat didactique s'articule autour d'un certain nombre de choses :

- autour d'un programme d'objectifs-noyaux, avec des indicateurs de réussite ;
- autour d'objectifs-obstacles avec des situations d'apprentissage : quand l'élève découvre un obstacle et que l'on met en place une situation qui lui permet de surmonter cet obstacle ;
- autour de tâches à réaliser avec des critères de réussite de la tâche... les critères n'étant pas les indicateurs, mais je ne veux pas rentrer dans ce type de débat qui nous amènerait très loin, puisqu'on peut avoir des critères de réussite d'une tâche, mais qu'on ne peut pas avoir des critères d'acquisition d'un objectif... Puisque, par définition, un objectif est invisible, ce n'est que la tâche qui est visible ; donc en termes d'objectif, il n'y a jamais que des indicateurs et en termes de tâche, c'est toujours des critères, et le rapport entre les uns et les autres est d'ailleurs un rapport très largement aléatoire, ce qui est un des grands problèmes de l'évaluation scolaire.

Le contrat social, lui, requiert un projet collectif, des règles négociées en commun. Le projet collectif rend possible l'inscription sociale du groupe, les règles négociées en commun rendent possible la communication et les

contraintes imposées par la tâche permettent l'organisation du travail (voir figure 6.2, page suivante).

Figure 6.2 : Articuler contrat didactique et contrat social



Articulation du contrat didactique et du contrat social

Ce dont je fais l'hypothèse, c'est qu'on peut entrer différemment dans l'articulation « contrat social /contrat didactique ». En particulier, on peut entrer par les finalités, on peut entrer par les situations et on peut entrer par les objets. Cela veut dire qu'on peut relier, sous forme d'axe prioritaire, soit tout ce qui touche à ce que j'appelle le registre des finalités - « on est là pourquoi ? on est là pour apprendre ? pour faire ? etc. », soit on peut entrer par les situations - il faut que ça fonctionne, il faut qu'on communique, et il faut que la situation d'ap-

prentissage permette de communiquer -, soit on peut entrer par les objets - qu'est-ce qu'on a à faire, et qu'est-ce que cela impose comme contraintes ?

A ce moment là, on crée des axes forts sur lesquels on articule quelque part une exigence didactique et une exigence sociale et c'est cette articulation entre l'exigence didactique et l'exigence sociale qui permet d'avancer sur un terrain stable et de mettre un pas en avant sur quelque chose qui ne soit pas trop aléatoire.

L'articulation contrat didactique et contrat social comme condition de la mise en place de l'individualisation des parcours de formation

- 1) Il est impossible de poser l'un des deux contrats comme préalable à l'autre... sauf à produire de l'exclusion.
- 2) On peut construire des éléments de l'un et de l'autre en articulant des pôles de chacun d'eux autour d'entrées spécifiques.
- 3) Cela permet de prendre le contrat didactique comme objet de contrat social (mobilisation collective autour du "projet d'apprendre")... et de prendre le contrat social comme objet du contrat didactique (afin d'aboutir à des apprentissages sociaux).
- 4) Cela peut permettre d'aboutir à ce que les deux contrats deviennent des "contenants" réciproques et permettent, tout à la fois, l'apprentissage et la socialisation.

7. La différenciation : une question d'éthique

Je passe tout de suite à la conclusion, pour vous dire que je n'ai fait qu'effleurer un certain nombre de problèmes, mais que mon objectif n'était évidemment pas de les traiter tous. J'ai bien conscience de vous avoir plus placés devant un espèce de panorama gigantesque qui risque de vous décourager, que devant des recettes miracles qui seraient susceptibles de vous mobiliser pour une manifestation à la sortie, imposant la différenciation dans les rues de Genève. Je ne me fais aucune illusion...

Je crois que d'ailleurs ce serait de ma part le signe d'une grave cécité, et en particulier d'une cécité sur l'extrême difficulté qu'il y a à mettre en application ce qui est de l'ordre des convictions... parce que, précisément, la pratique a une logique qui n'est pas simplement l'application d'une théorie. Simplement, je voudrais souligner que si j'avais à chercher à vous mobiliser sur l'idée de différenciation, je le ferais à partir d'une existence essentiellement éthique que nous avons à viser, à mon avis, dans nos sociétés. C'est de mettre en place, dans nos systèmes éducatifs, vaille que vaille, avec les difficultés institutionnelles que nous avons à affronter, des situations qui permettent, tout à la fois, aux élèves **d'apprendre et de se socialiser, d'acquérir des outils et de devenir intelligents, de s'inscrire dans une collectivité, dans une communauté et de devenir un sujet.**

Je crois que c'est cela, l'enjeu fondamental de la pédagogie différenciée, s'inscrire dans une communauté, dans une collectivité, parce qu'on acquiert des savoirs qui nous donnent notre place, qui nous permettent de nous comprendre dans cette communauté, mais le faire dans une démarche qui nous reconnaît et qui nous promeut dans notre subjectivité et dans notre personnalité. C'est un enjeu essentiel, parce que c'est un enjeu qui tisse ensemble ces deux droits fondamentaux - on a parlé des droits de l'enfant tout à l'heure, et je m'associe évidemment à tout ce qui a été dit là-dessus, mais si j'avais à le dire autrement, dans mon langage, je dirais : droit à la ressemblance, droit à la différence. Travailler, tisser ensemble l'un et l'autre en permanence.

Droit à la ressemblance, parce que tous nos élèves, quels que soient la couleur de leur peau, leur origine sociale, ou les problèmes scolaires qu'ils ont pu avoir, ont droit à un savoir qui leur permette de se comprendre et de comprendre le monde. Ils ont droit aussi à se reconnaître comme fondamentalement semblables dans leur humanité, dans ce qui les fait avoir le plaisir de créer, la joie de découvrir et de comprendre... droit à cette ressemblance fondatrice de toute collectivité humaine, et droit à la différence, sans laquelle la ressemblance n'est qu'une totalité informe.

Droit à la différence, mais droit à la différence qui ne peut jouer que sur un droit à la ressemblance, parce que sans ressemblance, on ne peut vivre les différences comme une richesse. Pour communiquer avec l'autre, il faut que je lui ressemble assez pour pouvoir lui parler, mais que je diffère assez de lui pour avoir quelque chose à lui dire. Ce que la pédagogie différenciée porte, c'est cela aussi, c'est un projet d'homme, c'est un projet qui vise à faire de nos élèves des gens assez proches les uns des autres, maîtrisant ensemble assez de savoirs en commun pour constituer une société solidaire, mais suffisamment respectueux aussi de leurs différences pour constituer une société où ils puissent s'enrichir réciproquement de ces différences. Je pense que cela, c'est un vrai projet.

Et même si ce n'est pas très clair dans un certain nombre de textes, c'est quand même pour moi un enjeu fondamental, une finalité déterminante qui fait de nous, enseignants, des acteurs sociaux de premier plan, parce que c'est entre nos mains, qu'est livré, aujourd'hui, le sort de ce droit à la ressemblance et de ce droit à la différence. La société ne traite pratiquement nulle part ailleurs ce problème-là. Ailleurs, dans la société, c'est le droit à la ressemblance : la famille, l'entreprise, etc. ou droit à la différence : le ghetto, l'exclusion, etc. Nous, nous avons à traiter les deux et à travailler en permanence les deux comme étant fondateurs de notre action au quotidien. « *Je te ressemble et je diffère... je diffère et je te ressemble* ».

Je conclus : J'ai évoqué des tas de pistes, des tas de possibilités, je n'ai pas tout dit, bien loin de là ... Vous travaillerez, vous imaginerez des choses nouvelles, parce que c'est cela qui nous fera avancer aussi, mais, pour cela, il faut se lancer et, récemment, avec Philippe Perrenoud, dans une rencontre où nous étions ensemble, je rappelais cette phrase que Daniel Hameline cite aussi de temps en temps et qui me touche toujours beaucoup.

Il s'agit d'un extrait de ce que disait Jankélévitch dans son hommage à Bergson, quand il explorait avec lui le fameux paradoxe de la cithare. Connaissez-vous le paradoxe de la cithare chez Aristote ? Comment peut-on apprendre à jouer de la cithare, si ce n'est en jouant de la cithare ? Mais si je joue de la cithare, c'est que je sais jouer de la cithare, donc je n'apprends jamais à jouer de la cithare. Alors vous me direz, ce sont des vieilleries philosophiques ! Pas du

tout. Pensez, par exemple, à la prise de parole dans votre classe. Comment peut-on apprendre à parler si ce n'est en prenant la parole ? Et qui prend la parole, sinon les enfants qui savent déjà parler ? Alors, comment peut-on apprendre à parler dans votre classe ? Et cette question s'adapte à bien d'autres exemples !

C'est que cette question nous renvoie à un problème philosophique essentiel, qui est celui que Jankélévitch appelle « *le courage des commencements* »... c'est-à-dire qu'il n'y a rien avant le commencement. Jankélévitch écrit : « *Pour commencer, il faut seulement du courage* »... parce qu'on n'apprend pas à commencer, sinon il faudrait commencer à apprendre à commencer... et si on attend d'être prêt, on ne commence jamais !

Donc il y a un moment où il faut se lancer, et où la multiplicité des préparations techniques n'épuise pas l'angoisse du passage à l'acte. J'ai beau répéter vingt cinq fois ma déclaration d'amour devant ma glace, la fois où je la fais devant la personne que j'aime, c'est quand même autre chose ! J'ai beau avoir vingt cinq fois travaillé dans mon manuel de natation comment on fait pour se jeter dans l'eau de la piscine, ça n'enlève rien à l'angoisse du moment où je saute. J'ai beau avoir assisté à toutes les conférences possibles du monde et à avoir lu tous les livres sur la pédagogie différenciée, ça n'enlèvera jamais rien à la difficulté de commencer un jour à différencier sa pédagogie, concrètement dans sa classe.

Seconde partie

Ateliers : questions et réponses

Quels moyens pour mettre en place la rénovation ?

Thèse pour lancer le débat

Pour travailler en cycles et travailler ensemble, il faut des dispositifs et des moyens. Certains sont déjà disponibles, d'autres sont en chantier, d'autres restent à construire.

Interrogations renvoyées aux participants

En période de restrictions budgétaires, quels moyens privilégier pour mettre en place la rénovation ? Quelles formules originales peut-on trouver au niveau des écoles ?

Animateurs

Georgette PUGIN & Jean-François CHATAGNY

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le thème de l'atelier a réuni deux groupes, 60 personnes en tout (titulaires des divisions ordinaire et spécialisée, GNT, MS, inspecteurs, formateurs et une observatrice du canton de Vaud).

La rénovation, à quel prix ?

A partir de positions tranchées, un débat très vif s'engage entre les participants qui met en relief les obstacles majeurs que rencontre le projet de rénovation :

- un contexte économique défavorable, une situation financière tendue ;
- des effectifs qui augmentent et des postes qui diminuent freinant les efforts en matière d'organisation et de renouveau pédagogique ;
- des moyens actuels déjà restreints, des ressources supplémentaires qui ne suivront pas, alors que tout changement d'ordre qualitatif exige une contrepartie d'ordre quantitatif en temps et en argent.

Dans ce climat fortement marqué par les restrictions budgétaires, la marge de progression apparaît comme restreinte, ce qui conduit à douter de l'opportunité d'une réforme de cette ampleur et de la possibilité de sa généralisation. Certains considèrent même le budget comme un préalable à toute entrée en matière.

La rénovation ne peut compter que sur la seule bonne volonté des enseignants. Pour donner sa pleine mesure, le dispositif doit accorder les moyens de sa mise en place, moyens clairement identifiés :

- ressources humaines pour l'encadrement des élèves, la coordination, la recherche en matière de pédagogie et d'évaluation ;
- formation et suivi-accompagnement dans les écoles ;
- temps à disposition pour la concertation, les échanges, le suivi du parcours des élèves, les ajustements ;
- moyens d'enseignement différenciés ;
- espaces qui permettent les décloisonnements.

Tout cela se traduit par un coût supplémentaire dont le projet, aux intentions pédagogiques généreuses, ne dit pas grand-chose pour les étapes à venir.

Quel accord sur le fond ?

Les arguments péremptoires développés en préambule par certains enseignants ne coupent pas court à la discussion. Des participants apprécient de pouvoir, dans le cadre du Forum, donner leur avis, partager leurs interrogations ou leur enthousiasme qu'ils voudraient contagieux. Ils regretteraient que les considérations financières soient prétexte à éluder la question de l'accord sur le fond et bloquent toute exploration. Dans ses principes généraux, ce projet s'inscrit dans l'axe de la lutte contre l'échec scolaire. Afin que l'exclusion ne commence pas à l'école, chacun reconnaît que tout doit être mis en oeuvre pour réduire les inégalités et offrir un enseignement de qualité. Les points de vue divergent quant aux moyens préconisés pour atteindre les objectifs finaux. Là où certains s'accommodent de l'état de chantier et acceptent de participer au flou d'une construction qui va s'élaborer peu à peu, d'autres attendent un plan précis, estimant que le pilote ne sait pas où il va. Pour se concrétiser et s'étendre, la rénovation devra gérer la diversité des points de vue et des dynamiques.

Attendre les moyens ou se donner les moyens ?

Certaines écoles s'inscrivent déjà dans ce processus de changement, d'autres les rejoindront à leur rythme. Pour s'engager, faut-il espérer que le bon budget soit voté par le bon gouvernement ? Toutes les conditions seront-elles un jour remplies ? Alors, attendre ou retrousser les manches ?

Localement, des pistes sont explorées, bien que difficiles d'accès et de parcours, elles permettent de créer ou d'entretenir une dynamique, celle-là même qui fait aimer le métier. Le changement, à l'oeuvre toujours, ne se dit pas. Chaque école dispose d'un potentiel qui ne demande qu'à être mis en valeur et reconnu par l'autorité scolaire. Avec un projet moins ambitieux, à leur rythme, des enseignants avancent. Placés en position d'acteurs, ils utilisent au mieux, individuellement et/ou collectivement la marge de manoeuvre dont ils disposent pour rechercher des solutions internes aux difficultés rencontrées. Acceptant de revoir leurs façons de faire, ils essaient de repérer les changements pertinents.

Pour éviter l'exclusion et les fractures dans l'école, le besoin d'associer, par la négociation, tous les acteurs du terrain, se ressent très fort. Travailler ensemble, partager les réflexions, les actions, la responsabilité, cela ne va pas sans conflits mais quand émerge un projet commun, ce dernier constitue un outil important de transformation des pratiques. Il semble encore possible d'aller vers une meilleure utilisation des forces disponibles, d'exploiter le réservoir des compétences dans les écoles, dans les services dont on attend des outils, un suivi-accompagnement. Le rôle et la place du maître principal, de l'inspecteur sont à redéfinir dans le cadre du dispositif afin de faciliter le processus de rénovation.

La mise en commun concerne également les moyens matériels. Les différents centres de prêts, les bibliothèques scolaires, de quartier, offrent des ressources dont on peut tirer un meilleur parti pédagogique. Quant à l'occupation de l'espace, les concierges peuvent aussi devenir des alliés !

Les conditions de la réussite de la rénovation ?

- associer tous les acteurs, dans le respect de leurs différences ;
- s'inscrire dans la durée ;
- donner les moyens pour faciliter sa mise en place.

QUESTIONS ET RÉPONSES

1.1 Un budget « rénovation » a-t-il été prévu ?

La rénovation s'inscrit dans le cadre du budget de l'enseignement primaire. Dans ce but, tout besoin spécifique, tout moyen nécessaire pour introduire les changements visés sera examiné à la lumière des ressources humaines et matérielles en présence. La dizaine d'écoles qui entreront en exploration intensive, travaillera en étroite collaboration avec le groupe de recherche et d'innovation qui se compose de collaborateurs détachés de leur fonction. Toutes les écoles travailleront avec les formateurs et chercheurs des divers services de recherche et institutions pédagogiques du canton.

1.2 Combien de postes réels seront amputés pour piloter la rénovation ?

10 postes environ seront occupés pour piloter la rénovation :

- Le groupe de pilotage est formé de personnes qui trouvent le temps de se rencontrer dans le cadre de leur activité.
- Le groupe de recherche et d'innovation (GRI) comprend 7 personnes qui consacrent l'équivalent de 4,35 postes au suivi des écoles qui préparent un projet pour fin mars 1995 et qui encadreront les écoles dont le projet aura été accepté.
- Ces dernières bénéficieront d'un soutien, fixé globalement à 5 postes.

1.3 La fraction de poste accordée aux écoles en innovation sera-t-elle attribuée aux autres écoles qui entreront en innovation dès 1999 ?

Ces postes devront faire l'objet d'une réflexion :

- Quel mandat les enseignants recevront-ils pour assurer la coordination en leur école et le dispositif de la rénovation ?
- Quelles qualités et expériences seront requises ?
- Quelle évaluation de leur fonction faut-il prévoir ?

Lorsque l'analyse le permettra, une réponse explicite sera donnée.

1.4 Est-il raisonnable de mettre cette rénovation (de cette ampleur) sur pied en période de crise économique ?

Ce n'est pas malgré, mais à cause de la crise économique qu'il est indispensable de poursuivre l'effort d'élévation du niveau d'éducation de

tous. Cette conscience est aujourd'hui vive dans tous les pays industrialisés et en cours d'industrialisation ; on y observe en effet depuis plusieurs années que ce sont les personnes à faible niveau de formation et de qualification qui, dans une économie moderne et instable, courent les plus grands risques de chômage et d'exclusion. On ne peut donc pas ne pas viser l'acquisition par chaque enfant, dès l'école primaire, des techniques culturelles de base, des dispositions cognitives et émotionnelles favorables au développement futur de la maîtrise des compétences culturelles, sociales et professionnelles. Elles permettront à chacun d'entrer avec de bonnes chances dans un monde où le niveau d'exigence en matière de connaissances et de capacité d'en acquérir, d'en échanger et d'en inventer avec aisance, sera très élevé au plan professionnel, mais aussi civique et éthique.

Les élèves actuels de deuxième enfantine auront trente ans en l'an 2020 ! Nul ne sait ce que sera le monde alors. Mais ni l'explosion des savoirs, ni la révolution technologique, ni la restructuration mondiale du tissu économique, ni d'ailleurs l'érosion des formes héritées de solidarité ne sont sur le point de s'arrêter. Leurs répercussions sur la vie professionnelle, sociale et culturelle de chacun, de même que la capacité de tous de participer avec responsabilité au façonnement d'un nouveau monde requerront un niveau de maîtrise sans précédent de la capacité et de la volonté d'apprendre et de comprendre. L'expérience première qui, dans le parcours de vie de chacun, fonde l'acquisition de ces dispositions, est précisément celle qu'offre l'école primaire.

1.5 Quel bilan sérieux sera fait après 4 ans de suivi sur les 10 écoles en innovation ET sur les autres écoles aussi ?

1.6 Comment mettre en place un système et comment l'évaluer efficacement ?

Pour la première phase de mise en place de la rénovation, trois dispositifs d'évaluation sont d'ores et déjà prévus, **mais en discussion** :

- 1. L'observation permanente et la régulation du processus de rénovation dans les écoles engagées dans la première phase.** Par le biais du GRI et du GPR, ces écoles rendront régulièrement compte de leur travail d'innovation sur les trois axes, des problèmes rencontrés, des solutions trouvées, des effets obtenus.
- 2. Un groupe d'évaluation formé d'experts indépendants du département de l'instruction publique, et pour la plupart, extérieurs au canton de Genève.** Ce groupe sera à constituer dès la rentrée 1995. Son regard critique accompagnera le processus de rénovation ; il sera notamment nourri par les résultats de l'observation permanente évoquée ci-dessus et invité à réagir ; il prendra de son côté toute initiative qui lui semblera utile à l'accomplissement de sa mission d'évaluation formative en cours de processus et de bilan sommatif à construire progressivement d'ici 3-4 ans.
- 3. Une mesure initiale et continue des compétences et des acquis des élèves.** La possibilité, la forme et les contenus de telles prises de telles prises d'information seront concertés avec les divers partenaires concernés : les services de recherche et de formation, la faculté des sciences de l'éducation, l'association professionnelle des enseignants (SPG), le groupe de pilotage de la rénovation.

Par le biais de canaux qui restent à trouver, les observations et les bilans feront l'objet d'une communication régulière à l'ensemble des enseignants pri-

maires genevois, de manière à les informer de l'évolution de la démarche, de nourrir leur propre réflexion et de leur permettre de se préparer à la phase d'extension. **(Réponse identique à la question 16.1)**

1.7 Un staff de remplaçants attitrés pourrait-il être associé au groupe d'enseignants en innovation ?

Les écoles en innovation pourront en effet constituer un staff de remplaçants stables, aptes à substituer les enseignants absents pour cause de maladie ou de formation. Pour cette raison, il est évidemment important que ces personnes soient intéressées par le dispositif pédagogique et didactique adopté par l'école en question. Il est néanmoins important de veiller à ce que ces remplaçants répondent aux exigences garantissant un enseignement de qualité pour les élèves. Dans ce but, la direction de l'enseignement primaire établira une liste de critères auxquels ces personnes seront confrontées - en collaboration avec l'inspecteur et le responsable du service des remplacements - avant de pouvoir faire partie du staff. Les besoins de formation de ces remplaçants ainsi que les possibilités de formation accordées seront à déterminer ultérieurement. **(Réponse identique à la question 16.3)**

1.8 Quels moyens en personnel - formation - accompagnement - temps - espace - locaux - matériel ont-ils été prévus ?

Un groupe inter-projets, réunissant les personnes concernées par les projets (une personne par école), sera un lieu d'échange d'expériences et de points de vue. La fréquence des réunions reste à établir. Les demandes de moyens seront examinées en fonction des besoins et des ressources disponibles.

1.9 Quelle mobilité favoriserez-vous pour réunir les enseignants désirant travailler ensemble ?

Dans un premier temps, le corps enseignant de chaque école est invité à coopérer au sein des projets d'établissement. Pour cette raison, la rénovation ne prévoit pas une forte mobilité, provoquée par une recomposition des équipes. Mais il se peut, qu'au sein d'une école participant à la phase exploratoire intensive, des enseignants ne se sentent pas encore prêts à entrer dans la démarche pour d'autres raisons. Ces enseignants, après concertation avec leurs collègues, peuvent demander leur transfert dans une autre école, pour laisser la place à d'autres enseignants souhaitant entrer dans un projet d'innovation. Il est important de souligner que cette demande doit être le résultat d'une concertation collégiale, et en aucun cas être le résultat d'une pression quelconque. **(Voir aussi à ce sujet la réponse aux questions 3.2 et 9.1)**

1.10 Les orientations différentes prises par les écoles (projets) seront-elles respectées ?

Oui, dans la mesure où elles entrent dans le canevas, avec un minimum de règles communes. Cela revient à poser une nouvelle question, à savoir « comment fixer ce minimum » ? C'est la tâche qui reviendra au GRI, par l'établissement de certains invariants et de critères communs minimums indispensables.

1.11 Pourra-t-on, pour éviter toute normalisation, choisir (en 1999) entre les différents modèles retenus par le GRI ?

Toute la question de la normalisation ou du « modèle » est une question primordiale. Elle rejoint la réponse à la question 1.9, faisant mention des critères de base et du canevas. Faut-il poser des limites strictes dès le départ ? Oui, par l'établissement du canevas. Il ne servirait à rien de laisser des projets trop disparates voir le jour, pour les éliminer au bout de quatre ans. Il vaut mieux être précis et clair dès le départ, éviter des malentendus, afin que les propositions ne s'éloignent pas de la ligne générale du projet. Il s'agira bien entendu de les négocier sans froisser les susceptibilités et la bonne volonté des écoles concernées.

Atelier 2

Individualisation et apprentissages scolaires

Thèse pour lancer le débat

La rénovation suppose l'individualisation des parcours de formation de l'élève en tenant compte de son « développement intellectuel et socio-affectif, de son rythme de travail et d'apprentissage ... ». Cette individualisation risque d'entraîner les enseignants à redéfinir les objectifs individuellement et à renoncer à un programme commun.

Interrogations renvoyées aux participants

Qu'est-ce qu'apprendre ? Chacun a ses expériences d'apprentissage ou d'enseignement avec des élèves. Comment définir les processus d'apprentissage dans l'école d'aujourd'hui ? Contradictions ou adéquation avec les axes de la rénovation ?

Animatrices

Lydia PAINEAU & Thérèse THÉVENAZ-CHRISTEN

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Groupe A, matin

- Individualiser l'enseignement, pour s'adapter au rythme de l'enfant ? Cela signifierait que l'enseignant prévoit pour chaque enfant un travail différent. Ce n'est pas praticable, on revient au préceptorat sans en avoir les moyens, ni les conditions. D'ailleurs, est-ce souhaitable ? Il faudrait observer l'enfant, établir un diagnostic, avec un risque d'étiquetage, et définir des groupes par niveau. Ainsi, on va enfermer l'élève dans son rythme.
- Avec l'objectif de s'adapter au rythme de l'enfant, quelles seront les interactions entre élèves, entre enseignant et élève ? Ne risque-t-on pas de sous-estimer l'effet groupe-classe comme lieu de socialisation et d'apprentissage ? La première enfantine est le lieu par excellence qui révèle peut-être le mieux cette action double pour autant qu'on ne passe pas très vite à des activités trop scolaires.
- La notion d'apprentissage a été opposée à la notion de structuration de l'élève. Certaines activités structurent l'ensemble de la personnalité de l'élève, comme par exemple faire de la musique ou du dessin, alors que les apprentissages techniques n'agissent pas dans ce sens. Dans cette opposi-

tion, la connotation négative attribuée au terme apprentissage a été relevée ; les sous-cultures de la division élémentaire et de la division moyenne sont différentes, les représentations à propos de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques diffèrent.

- Le GRAP définit des objectifs pour chaque élève. La rénovation implique une redéfinition des objectifs en terme d'objectifs-noyaux. Travailler sur l'expression orale pourrait être un de ces objectifs, mais il faudrait accepter de s'impliquer, de collaborer pour mieux définir ce qu'on entend et surtout d'accepter que les élèves puissent effectivement prendre la parole. Les enseignants sont-ils d'accord de changer, de perdre une partie de leur pouvoir ?
- Il est indispensable de travailler autour de la notion d'objectif-noyau. Cela serait positif de le faire par la collaboration entre enseignants, avec des personnes-ressource, des spécialistes, avec les autorités scolaires. Pour cela, il faut du temps, mais c'est indispensable pour bien réguler le passage des élèves d'un cycle à l'autre et pour déterminer les objectifs de fin d'école primaire.

Groupe B, après-midi

- S'adapter au rythme de l'enfant ? Comment déterminer ce rythme ? Un enfant a-t-il un rythme indépendamment des situations dans lesquelles il se trouve ? Il y a un risque énorme à définir l'individualisation en ces termes. On va observer l'élève et dire qu'il a un rythme rapide ou lent. L'enseignant lui proposera alors des activités pour élève rapide ou lent. On va ainsi enfermer les élèves dans des boîtes bien étiquetées. Ne renoncera-t-on pas à un projet pédagogique et didactique ambitieux pour chaque élève ?
- Rénover l'enseignement primaire en créant des cycles pédagogiques nécessite un changement important de structures. Est-ce que le résultat sera à la hauteur des forces et des efforts nécessaires à ce changement ? La classe actuelle crée une illusion d'homogénéité. Travailler avec plusieurs degrés oblige à différencier, à diversifier les tâches et les situations d'apprentissage.
- Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ? Peut-on parler de situation d'apprentissage lorsqu'un élève travaille au coin-lecture, par exemple ? Les moyens didactiques dont on dispose servent bien plus à la vérification de l'acquisition qu'à l'apprentissage lui-même. Se pose alors la question de nouveaux moyens. Une réelle situation d'apprentissage doit avoir du sens pour l'élève et pour l'enseignant ; il doit également y avoir une certaine possibilité de choix, car il y a plusieurs chemins pour arriver au même but.
- Les objectifs par cycle pédagogique sont à définir. Qu'est-ce qui déterminera qu'un élève passe d'un cycle à l'autre ? Est-ce que cela se fera automatiquement ? Il faudra réfléchir à des instruments nouveaux qui impliquent et accompagnent l'élève, du type dossier et/ou un contrat d'élève.
- Quelle différence y a-t-il effectivement entre la classe et des cycles pédagogiques ? Dans les classes, on différencie depuis longtemps. Si la classe est démantelée, on risque une dilution du groupe d'élèves, une perte de responsabilité. Est-ce que le document bleu prévoit réellement un démantèlement du groupe-classe ?
- Et si le mandat de la rénovation était simplement de renoncer à faire le pire, c'est-à-dire généraliser ce qui se fait de bien et renoncer au pire ?

QUESTIONS ET RÉPONSES

2.1 *Peut-on dire que c'est le temps (respecter le rythme de chaque élève) qui peut résoudre le problème de l'échec scolaire ?*

Actuellement, le temps imparti à l'élève dépend du cadre horaire/programme fixé par l'institution. Il en découle que le rythme de chacun, nécessaire à la construction de ses apprentissages, est une composante de la problématique de l'échec scolaire. Un aménagement plus souple autour des rythmes d'apprentissage peut contribuer à aider l'enfant à évoluer dans un cycle, en fonction de ses compétences (élément positif) et sans un sentiment d'échec. Grâce à une évaluation formative continue, il pourra constamment mesurer le chemin qu'il devra parcourir pour atteindre les objectifs-noyaux exigés en fin de cycle.

Pour parvenir à une performance athlétique, chaque sportif n'a pas besoin du même nombre d'heures d'entraînement (ni toujours du même type d'exercices). On peut faire l'hypothèse qu'il en va de même pour d'autres apprentissages. Un cycle permet une meilleure harmonisation du développement des aptitudes et connaissances des enfants puisqu'il supprime les échéances de fin d'année.

2.2 *Comment le terme « individualisation » dans une situation de diminution des ressources, peut-il être compris autrement que comme encouragement à trouver des stratégies de gestion pour faire travailler les enfants seuls avec papier/crayon, ou devant un ordinateur ?*

Individualisation ne veut pas dire prévoir un travail spécifique pour chacun, à tout moment, mais permettre à chacun, au travers d'une activité d'apprentissage (activité-cadre ou autre), d'améliorer ses compétences et de développer ses connaissances ou des stratégies d'apprentissage. Les méthodes actives ont démontré depuis fort longtemps, bien que les ressources et moyens n'aient pas toujours été présents, que le papier-crayon n'était de loin pas l'unique possibilité d'apprendre en travaillant. Même si on s'approprie des savoirs tout seul, on le fait **avec** et **par** les autres.

2.3 *Nous souhaiterions comprendre comment il se fait que de nombreuses affirmations du « document bleu » soient généralement modalisées ou contredites ? Par exemple : « ne pas organiser des leçons particulières pour chacun » mais « effectuer un dosage optimisé et personnalisé des situations d'apprentissage » ?*

Il ne s'agit pas d'organiser des leçons particulières pour chaque enfant mais d'effectuer un dosage optimisé et personnalisé des situations d'apprentissage. Ces deux affirmations ne sont pas contradictoires. Lorsqu'on propose aux enfants un problème (activité-cadre, situation-problème, etc.), il s'agit pour eux de s'exprimer sur ce problème. L'enseignant peut alors faire une première estimation des diverses représentations des enfants. Durant ce temps, les enfants s'écoutent les uns les autres et commencent à construire un réseau d'apprentissage. Ensuite, c'est à l'enseignant de proposer des activités et de former les groupes de compétences adéquats, qui permettront de construire une démarche et de faire émerger de nouvelles connaissances, puis de nouvelles questions.

- 2.4 *Est-ce que le groupe de pilotage adhère à l'idée de rédiger les objectifs du programme en terme d'objectifs-noyaux ?*
- 2.5 *Si oui, qui les définirait et quelles collaborations entre enseignants, spécialistes et autorités ?*
- 2.6 *Cette étape sera nécessaire dans la rénovation, mais avec quels moyens ? Des personnes-ressources, du temps, seront-ils mis à disposition ?*
- 2.7 *La grande interrogation porte sur les régulations et les évaluations. Qu'est-ce qui définira les critères de passage d'un cycle à l'autre ? Ou s'agit-il de ne définir que des objectifs de fin de scolarité primaire ?*

Il va de soi que les partenaires de l'école ont à coeur de définir de tels objectifs. Ceux-ci dépendent des modalités de fonctionnement des cycles qui sont encore à mettre en place. On peut affirmer que les divers services et institutions (service de recherche, service didactique, service d'évaluation, service médico-pédagogique, université, écoles, GRI, DEP, etc.) vont apporter, en concertation, avec les enseignants des contributions qui permettront de mieux évaluer et réguler la progression des enfants tout au long de leur cursus scolaire. Aux moments décisifs des passages d'un cycle à l'autre, il s'agira de faire un bilan approfondi des compétences et du développement socio-affectif, pour prendre les décisions les mieux adaptées au parcours de formation de chaque enfant.

- 2.8 *Quels seront les moyens mis à disposition des enseignants pour apprécier le développement intellectuel et socio-affectif, pour s'adapter au développement intellectuel et socio-affectif... ?*

Rappelons en préambule que la régulation des actions des enseignants et des apprentissages des élèves se fera prioritairement par les finalités de l'école. Les stratégies et les moyens sont subordonnés à ces finalités. Il s'agit donc, dans un premier temps, de dresser un répertoire commun - aussi opérationnel que possible - des **objectifs-noyaux** qui précisent les compétences de la scolarité primaire (voire de la scolarité obligatoire). De tels répertoires sont en cours d'élaboration ou de mise en oeuvre dans divers pays (France, Belgique) et pourraient constituer une base de départ, à condition d'être adaptés au contexte de l'école primaire genevoise. A Genève, il s'agit d'une forme de réécriture du GRAP complétée, entre autres, par l'apport des enseignants, des responsables scolaires et des divers services. **Un avant-projet de définition des objectifs-noyaux par cycles sera proposé en automne 95.** Une fois adopté par l'autorité, un tel répertoire orientera l'action des enseignants auprès des élèves.

Pour apprécier les capacités de chaque élève et la distance qui reste à parcourir jusqu'à une maîtrise suffisante des objectifs-noyaux, il est envisagé de fournir des **situations d'évaluation**. Ces situations d'évaluation peuvent être des tâches dans lesquelles l'élève révèle ce qu'il sait faire (problèmes, activités, questions, items, tests...) et/ou contenir des suggestions pour l'enseignant (instruments d'observation, recueils de traces, dossiers d'élèves ...).

- 2.9 *La rénovation implique un profond changement de structures qui nécessite beaucoup de forces. Est-ce que des changements de pratiques pédagogiques en découleront automatiquement ?*

Pas automatiquement. Au contraire les trois axes complémentaires prévoient que les pratiques pédagogiques nouvelles seront mises en place - et construites - au sein d'un processus de développement interactif, auquel participeraient tous les partenaires concernés.

2.10 D'autres moyens que le changement de structures seront-ils mis à disposition ? (temps de formation, personnes-ressources)

Les moyens seront négociés en fonction des besoins spécifiques de chaque école et de l'enveloppe budgétaire disponible. Les écoles en innovation auront recours aux services compétents. Un groupe inter-projets, réunissant les personnes concernées par les projets (une personne par école) sera un lieu d'échange d'expériences et de points de vue. La fréquence des réunions reste à établir. La possibilité est examinée de mettre à la disposition des écoles en innovation un crédit pour les TTC. Certaines séances pourraient faire partie de l'horaire des enseignants sans la présence des enfants. Il s'agit de s'entendre sur les objectifs de ces séances et d'examiner en quoi ils se distinguent du cahier des charges de l'enseignant. Enfin, les enseignants d'une école pourraient utiliser leur formation continue pour proposer un projet indépendant de formation (voir aussi les réponses aux questions 7.2. à 7.4).

Atelier 3

Une rénovation, pour quoi ? Pour qui ?

Thèse pour lancer le débat

Les CDM (classes à degrés multiples) ont, depuis longtemps, une structure de fonctionnement proche de celui proposé pour la rénovation. En effet, à Genève, on n'a pas voulu supprimer ces classes d'un autre type (cf. canton de Vaud, regroupement pour former des classes à degrés uniques). Ne devrait-on pas adopter cette même attitude de tolérance vis-à-vis des écoles ou des enseignants qui ne veulent pas entrer dans le processus de rénovation proposé ?

Interrogation renvoyée aux participants

Quel sens donner à une rénovation qui prône l'individualisation de l'enseignement mais qui ne semble pas tenir compte de l'avis des maîtres et qui ne laisse pas place aux particularités ?

Animateur

Jean-Claude FLEURET

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Plusieurs participants expriment leur souci de voir les écoles éclater entre les enseignants partisans de la rénovation et ceux qui ne désirent pas y entrer. Que fera-t-on avec ces « réfractaires » ? Certains émettent l'idée qui leur est chère, à savoir la sauvegarde de l'espace-classe avec un enseignant, sans décroïsonnement. D'autres s'inquiètent de l'augmentation prévisible des effectifs, augmentation qui va coïncider avec la rénovation. Philippe Perrenoud, présent

dans le groupe, peut apporter certaines précisions, notamment remettre les choses en place par la simple lecture du document bleu.

QUESTIONS ET RÉPONSES

3.1 *Quels moyens la direction va-t-elle donner aux écoles pour leur permettre de prendre la décision de partir ou de ne pas partir dans la rénovation ?*

La direction de l'enseignement primaire a envoyé en décembre 1994, dans toutes les écoles, l'appel de projet d'innovation qui comprend un canevas pouvant les aider à rédiger leur projet de rénovation. Dans ce but, les membres du groupe de recherche et d'innovation ainsi que la coordinatrice de ce groupe ont apporté un appui aux écoles qui le souhaitaient.

Dans un deuxième temps, un appel d'offres pour entrer en réflexion parviendra aux écoles. Des précisions sur les modalités de fonctionnement seront données à ce sujet (cf. document « Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise », p. 15 à 20). Il faut signaler que le Journal de l'enseignement primaire (JEP) a ouvert une rubrique « Rénovation ». Les enseignants y trouveront, entre autres, des articles d'information sur le projet d'innovation. L'école publique genevoise (EPG) a également ouvert une rubrique dans laquelle il est répondu aux questions des parents. Ce même journal leur donnera régulièrement une information sur la rénovation.

3.2 *Quel est le sort des gens qui ne veulent pas partir ?*

La société évolue, comme les autres métiers, celui d'enseignant implique une constante adaptation. Chaque enseignant se trouve confronté à cette réalité. Pour certains, il s'agit simplement de poursuivre une réflexion allant de pair avec une réorientation de leurs pratiques pédagogiques. Pour d'autres, il s'agit de s'accorder une phase de documentation, d'observation et de réflexion, phase nécessaire avant de réorienter leur pratique. C'est à l'institution de respecter les divers rythmes de progression des groupes d'enseignants à l'intérieur du calendrier de la rénovation. L'ensemble de cette démarche s'inscrit dans la question générale des finalités de l'Enseignement primaire, le respect de l'ensemble des partenaires. (Voir aussi à ce sujet la réponse aux questions 1.8 et 9.1)

3.3 *Est-ce que dans 4 à 5 ans on proposera un modèle parmi d'autres ?*

3.4 *Quelles garanties aura-t-on ?*

Le texte d'orientation d'août 1994 apporte une première réponse à cette question :

« Il n'est pas envisagé d'atteindre une organisation entièrement standardisée de la scolarité, mais plutôt un cadrage minimum. A chaque école, depuis 1998, de s'inscrire dans le processus de changement. » (page 17)

Fallait-il, dès lors, en vue de la phase d'exploration intensive, poser des limites strictes dès le départ ? Oui, par l'établissement du canevas. Il ne servirait à rien de laisser des projets trop disparates voir le jour, pour qu'ils se voient éli-

miner au bout de quatre ans. Il vaut mieux être précis et clair dès le départ, éviter les malentendus, afin que les propositions ne s'éloignent pas de la ligne générale du projet. Il s'agira bien entendu de les négocier sans froisser les susceptibilités et la bonne volonté des écoles.

Atelier 4

La place du secteur spécialisé dans la rénovation

Thèse pour lancer le débat

La rénovation risque de retarder le signalement au SMP des élèves ayant des difficultés importantes, donc de retarder la mise en place de moyens d'aide ou de thérapies.

Interrogation renvoyée aux participants

Comment prévenir ce risque ? Quels moyens ou dispositif mettre en place ?

Animateurs

Marie-France LAMBIEL & Gilles MILLIQUET

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le groupe relève que le document bleu cite succinctement le SMP comme étant un **précurseur** de la rénovation. Conscient de cette richesse, le groupe tient à réaffirmer le besoin de structures spécialisées **dans leurs diversités**, telles qu'elles existent actuellement. Les préoccupations se situent autour de deux pôles :

- Inquiétude à propos du signalement de l'enfant en difficulté, souci que la rénovation n'incite à une prise en charge tardive, avec le risque que le SMP soit considéré comme l'ultime chance offerte dans le parcours des élèves en difficulté. Il convient de tenir compte d'effets similaires constatés dans les années 70-80 après la mise en place de la démarche « fluidité » et des appuis pédagogiques.
- Risque de confusion entre les problèmes de développement et les rythmes d'apprentissage d'une part, et/ou de ne prendre en compte que la didactique.
- Nécessité de trouver un moyen pour éviter que le secteur spécialisé devienne une structure de relégation. Il s'agit, au contraire, de faire en sorte qu'il soit traité comme un partenaire indispensable de la rénovation, offrant une intervention précoce dans toute l'institution scolaire. Le groupe demande une présence du SMP dans tous les bâtiments scolaires.

QUESTIONS ET RÉPONSES

4.1 *Vaut-il mieux signaler précocement les déviations ou bien la rénovation offre-t-elle une garantie de prise en charge tardive, en courant le risque de recourir au SMP comme à l'ultime chance offerte dans le parcours des élèves en difficulté ?*

Tout d'abord, il convient de distinguer, parmi les prestations du SMP, les consultations et traitements psychologiques et psycho-pédagogiques des mesures scolaires prises à l'école ordinaire ou spécialisée. Les procédures de collaboration entre Enseignement primaire et Service médico-pédagogique ne sont pas établies sur la base d'un dépistage des déviations. Le concept de « déviation » n'est pas adéquat. Cette appellation découle d'un processus d'attribution - comme l'échec d'ailleurs. Elle a pour inconvénient d'envisager le problème de façon statique et immuable, et non dans un processus dynamique d'évolution.

Au contraire, les difficultés importantes d'un enfant font l'objet d'une évaluation globale de la situation qui prend en compte les problèmes et les limites, mais aussi les ressources. Un aménagement plus favorable du contexte scolaire n'implique pas nécessairement une « prise en charge » de type ambulatoire, dans les équipes SMP, ou de type institutionnel, dans les structures du secteur spécialisé. Associer le Service médico-pédagogique dans la première phase d'évaluation des difficultés d'un enfant n'implique pas, *de facto*, une mesure de placement. Les mesures nécessaires à l'évolution de l'enfant-élève doivent être envisagées le plus précocement possible. Certaines peuvent être assurées par l'école seule, d'autres par l'école en collaboration avec le Service médico-pédagogique ou encore par une structure spécialisée. Toutes les interactions utiles entre ces différents partenaires sont à favoriser sans exclure le rôle des familles.

La rénovation peut-elle être réussie si elle accentue le processus d'exclusion ? Dans les situations individuelles qui se détériorent, les évaluations et les décisions exclusivement pédagogiques sont le fruit d'une réflexion trop restreinte qui écarte la discussion de fond, évite les conflits et peut retarder la mise en place des mesures nécessaires au renforcement de l'identité et au développement des compétences de l'enfant. Les classes spécialisées au sein des écoles sont à considérer comme des alternatives modifiables, intégrées le mieux possible parmi les aides multiples que développe l'école, dont la responsabilité reste engagée tout au long du cursus de l'enfant.

Rénovation et gestion scolaire de la diversité linguistique

Thèse pour lancer le débat

Parmi les différences à prendre en compte, la rénovation insiste sur la diversité culturelle et la construction d'une appartenance commune

Interrogation renvoyée aux participants

Comment, dans la rénovation, préserver à la fois les identités culturelles et linguistiques spécifiques et construire cette appartenance commune ?

Animatrices

Sylviane MAGNIN & Janine DUFOUR ;
Christiane PERREGAUX co-animatrice

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Les groupes ont réuni une vingtaine de personnes. Presque toutes ont l'habitude de la mobilité et du travail de collaboration entre enseignants. Elles posent de nombreuses questions par rapport à la rénovation mais sur le fond sont d'accord avec les questions concernant la diversité culturelle et la construction de références communes telles qu'elles sont décrites dans le document bleu p.13.

On souligne d'abord que l'on ne part pas de zéro. L'école primaire s'est déjà donné des structures d'accueil et des enseignants considérant que la diversité culturelle et linguistique d'une classe, si elle renforce l'hétérogénéité, élargit également la somme des connaissances apportées par les élèves ; ces connaissances sont peu à peu prises en compte pour enrichir l'enseignement des diverses disciplines. Les points forts à retenir sont, entre autres, les suivants :

- On a trop longtemps considéré que la migration était ponctuelle. Or, on sait aujourd'hui qu'elle est un fait de société qui va plutôt s'accroître. A ce titre, la migration économique ou politique fait partie de la vie quotidienne de l'enseignant.
- Associer les parents étrangers comme partenaires de la rénovation (à ce sujet voir si le GAPP réunit effectivement des parents des diverses communautés qui font aujourd'hui l'école genevoise) ; si ce n'est pas le cas, voir la question avec d'autres institutions (par exemple, la Communauté de travail pour l'Intégration des étrangers ou le Centre de contact suisses-immigrés).
- Repenser, dans la rénovation, de nouveaux rapports entre langues scolaires (1.1 et 1.2) et langues d'origine des élèves en vue du développement d'une école pluri-lingue et d'une société où ses membres sont également pluri-lingues.
- L'écart se creuse entre les élèves qui ont suivi une pré-scolarité et ceux qui n'ont jamais fréquenté de structures préscolaires (socialisation, références

communes, langue, culture scolaire, représentation de la vie scolaire, etc). Nécessité d'envisager des accueils différents pour les élèves concernés et leurs parents, en lien avec les communautés, médiatrices entre les nouveaux arrivants et l'école.

- Comment la rénovation va-t-elle modifier, enrichir les structures actuelles dans le sens des contrats didactique et social, tels que Philippe Meirieu les a développés le 22 novembre ? Comment articuler, dans ce sens, l'individualisation des parcours de formation et la construction d'appartenances communes ?
- Comment, dans la rénovation, développer le travail en commun entre enseignants des structures d'accueil et titulaires de classe ?

Enfin, pour les participants, il ne s'agit pas d'abord de mettre sur pied une « pédagogie pour les enfants issus de familles migrantes » mais de prévoir des structures permettant l'intégration et le développement d'une école qui éduque au pluralisme. Une école s'inscrivant dans la rénovation devrait s'intéresser à ces dimensions.

QUESTIONS ET RÉPONSES

5.1 *Quelle articulation entre individualisation des parcours de formation et construction d'appartenance commune ?*

Dans l'axe 1 de la rénovation genevoise, on parle d'individualisation des parcours des élèves, et non pas d'individualisation tout court. L'individualisation des parcours signifie une prise en compte des rythmes et besoins différents des élèves, au fil des jours, mois et années d'école. Mais cela ne signifie pas que chaque élève va être pris dans une relation « tutorale » exclusive avec un ou plusieurs enseignants, dans un enseignement modulaire, tel qu'il existe dans l'enseignement secondaire, voire dans la formation d'adultes. Au contraire, il sera extrêmement important de trouver, pour tous les élèves, un équilibre entre continuité et diversité, entre autonomie et coopération, entre travail individuel et travail en groupe, entre objectifs personnalisés et projets collectifs.

C'est un peu la quadrature du cercle. Mais c'est possible, pas du tout dans le chacun pour soi, mais plutôt dans une démarche commune, permettant à chacun de tirer son épingle du jeu. L'identification au groupe-classe sera dès lors un objectif central ; on ne va pas démanteler la classe, l'enfant ne sera pas projeté dans un environnement continuellement en recomposition, sans personne de référence, sans lieu fixe. Au contraire, dans un dispositif qui vise l'individualisation des parcours, et qui centre l'attention sur l'enfant, un soin particulier est accordé au bien-être affectif, aux relations sociales entre les enfants, entre les enfants et les adultes, en tant que base solide pour tout apprentissage efficace.

5.2 *Quelle mobilité est prévue par la rénovation pour répondre aux besoins de sécurisation des enfants nouvellement arrivés ?*

Le maître devant assumer l'hétérogénéité du groupe-classe, il disposera d'un temps important qui lui permettra de faire évoluer les enfants dans la durée d'un cycle. De ce fait les enfants bénéficieront d'une grande stabilité, d'une sé-

curité affective, d'une prise en compte sereine de leurs rythmes d'apprentissage. L'hétérogénéité est une source de richesse qui va déboucher sur une diversité de pratiques et de propositions telle que chaque enfant pourra trouver une entrée adaptée à sa personnalité.

Atelier 6

Un enseignant, une classe d'élèves, un lieu commun - une réalité dépassée ?

Thèse pour lancer le débat

La rénovation implique une dilution de l'entité classe. Cela induira un effacement de l'enseignant (qui, dans sa majorité travaille ainsi). Comment les élèves vont-ils réagir ?

Interrogations renvoyées aux participants

Comment éviter cet éclatement ? Quels moments privilégiés, personnalisés, pour un groupe, pour chaque élève, pourrait-on mettre en place ?

Animateur

Pierre MONNIN

RÉSUMÉ DU DÉBAT

La collaboration entraîne :

- une gestion précise du cursus de l'élève ;
- une connaissance accrue des compétences des autres enseignants de l'équipe ;
- une participation des parents au projet de l'équipe.

La classe ne doit pas être supprimée pour les raisons suivantes :

- elle représente une structure et un environnement à la taille de l'enfant indispensables à son développement ;
- l'enfant vit bien dans un groupe de référence pas trop nombreux : la classe est souvent le premier noyau social de l'enfant (et le dernier...) ;
- on doit maintenir la continuité avec la structure du CO (maître de classe) ;
- on doit maintenir un interlocuteur informé pour les parents ;
- la détection des enfants en situation d'échec est plus rapide ;
- le traitement d'un élève difficile est plus efficace ;
- on doit maintenir des moments d'improvisation privilégiés ;
- les enfants se situent bien au travers d'une auto-évaluation de la classe.

PAS DE QUESTIONS

Rénovation et formation continue

Thèse pour lancer le débat

L'axe 2 de la rénovation demande aux enseignants d'apprendre à mieux travailler ensemble, au double sens de : 1. s'écouter, se parler, intégrer les points de vue des collègues. 2. prendre des décisions ensemble et les assumer collectivement. Manifestement, dans la plupart des écoles genevoises, cette culture de dialogue et de coopération est peu développée.

Interrogation renvoyée aux participants

Comment favoriser le dialogue et la coopération dans les écoles ? Quelle organisation pour ne pas gaspiller le temps de chacun ? Quels avantages, quels inconvénients pour les élèves ?

Animateurs

Maryvonne CATTIN & Michel VACHERON ;
Nadine DANIEL & Olivier MAULINI

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le premier constat fait par le groupe est celui de l'absence de formation à la collaboration. D'où la nécessité de moyens financiers pour offrir des réponses différentes selon les besoins exprimés, pour répondre aux demandes de formation d'équipe ou individuelle, de médiation, d'intervention, etc., soit internes à la DEP, soit externes. Un deuxième constat est celui de la nécessité de dédramatiser la rénovation. D'énormes maladroites ont été commises lors de sa présentation, des peurs ont été suscitées à cause du flou, de l'absence d'un cadre rassurant.

Voici quelques propositions concrètes pour surmonter les problèmes communicationnels et relationnels entre collègues :

- former à la communication avant tout autour de problèmes professionnels concrets, par exemple : l'évaluation, les théories de l'apprentissage et ses diverses approches didactiques ;
- former à la réflexion commune sur les pratiques, en favorisant les visites mutuelles en classe, en favorisant les changements de fonction (GNT), en ayant recours à l'intervention d'un médiateur externe ;
- se répartir les cours de formation continue et rapporter aux collègues ;
- redéfinir les fonctions et les rôles des uns et des autres, notamment de l'inspecteur.

QUESTIONS ET RÉPONSES

7.1 *Pour apprendre à travailler ensemble, il faut travailler ensemble. Toute l'école doit-elle participer ?*

Au sein d'une même école, la réflexion conduite lors de l'élaboration du projet ne devrait pas exclure des enseignants. Bien que le degré d'adhésion puisse être nuancé d'une personne à l'autre, on peut faire l'hypothèse que l'exclusion d'un groupe d'enseignants pourrait engendrer des difficultés majeures tant internes qu'externes au groupe et ainsi freiner la mise en oeuvre du projet d'innovation.

Cela étant dit, si par exemple la division élémentaire d'une école adhère au projet et que la division moyenne préfère attendre, il faudra développer une dynamique qui permette d'éviter les phénomènes d'exclusion.

7.2 *Comment rendre le service du perfectionnement plus apte à répondre aux demandes des équipes d'enseignants ?*

7.3 *Quels moyens lui donner pour assurer des réponses adaptées aux différents besoins aussi bien dans les domaines relationnels que didactiques ?*

7.4 *Devoir de formation continue : qui en décide ?*

Il faudrait prévoir des temps de formation en commun pour tous les enseignants d'une équipe, avec des intervenants extérieurs. Il s'agira alors de faire appel aux personnes réellement compétentes pour assurer cette formation et ainsi répondre aux besoins et demandes des enseignants, en sollicitant les intervenants disponibles dans les services ou à l'Université. La formation continue devrait aller de soi pour tous les enseignants engagés dans la rénovation.

7.5 *On nous demande d'apprendre à mieux travailler ensemble, comment devons-nous nous y prendre ?*

7.6 *Doit-on ou peut-on apprendre à communiquer ? La formation continue propose des cours à ce sujet qui sont peu fréquentés.*

Il n'existe sans doute aucune « recette », capable *a priori* de faire fonctionner une équipe. Par contre, il existe des formations (dynamique de groupe - supervision - auto-dynamique - gestion de conflits etc.). L'alchimie d'un groupe fera qu'aucun autre ne pourra reproduire le même type de fonctionnement. C'est précisément au travers de la diversité mais grâce à une vision commune que se révélera toute la richesse de l'équipe. Si le groupe est diversifié avec des intérêts opposés, cette diversité ne sera plus une richesse mais une perte d'énergie. La communication entre partenaires en tant que co-responsables du cursus scolaire des enfants étant indispensable, chaque enseignant peut faire appel à la formation continue pour se perfectionner dans ce domaine. De nombreux ouvrages traitant de cette question sont proposés en référence dans le document du CDP.

**7.7 Sur quels objets travailler ensemble dans les écoles pour :
- apprendre à communiquer ; - construire les compétences
nécessaires à la pratique professionnelle ?**

Et si l'objet sur lequel les enseignants pouvaient travailler était initialement leur projet d'école ? Diverses pistes pourraient également être empruntées selon les besoins ou les progrès déjà opérés par l'équipe : charte commune, relation famille/école, coopération/culture commune et culture individuelle, etc.

7.8 Comment faire profiter les écoles des expériences des autres ? Pour élargir les offres de formation au-delà des services, il faut mettre en place des réseaux de compétences (par exemple : enseignants-relais sollicités par leurs pairs).

7.9 Plus de moyens accordés aux écoles pilotes (par exemple. plus de formation continue) ? ... et aux autres écoles qui travaillent sur des thèmes importants sans entrer tout de suite dans la rénovation ?

Un groupe inter-projets, réunissant les personnes concernées par les projets (une personne par école) sera un lieu d'échange d'expériences et de points de vue. La fréquence des réunions reste à établir. Les demandes de moyens seront examinées en fonction des besoins et des ressources disponibles.

Par contre, les écoles qui travailleront sur des projets de réflexion ou qui déposeront, comme par le passé, des projets de formation, disposeront des crédits habituels. En revanche, elles ne bénéficieront pas des franchises accordées aux écoles en innovation.

Atelier 8

Quel fonctionnement pour individualiser les parcours de formation ?

Thèse pour lancer le débat

La rénovation donne l'impression de privilégier un fonctionnement par groupes multi-âges.

Interrogation renvoyée aux participants

Que peut-on imaginer pour favoriser une individualisation du parcours de l'élève ?

Animatrices

*Pascale GENET & Béatrice BERSET ;
Nicole ELLIOTT & Michèle BOLSTERL*

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Atelier A

25 enseignants ont participé au groupe du matin ; la grande majorité d'entre eux étaient de division élémentaire. Un groupe plus hétérogène (maîtres de disciplines spéciales, représentant du CO, enseignants DM et DE, inspecteur) a rassemblé 20 participants l'après-midi.

Quelques points forts

Favoriser un parcours individualisé de l'élève, c'est :

- partir de ce que l'enfant sait ;
 - observer dans l'action ce qu'il a déjà acquis ;
 - présenter diverses pistes et approches à l'ensemble des élèves ;
 - laisser le temps d'acquérir les notions ;
 - savoir qu'une classe homogène n'existe pas ;
 - favoriser les interactions entre les élèves ;
- > ce n'est **pas** créer un programme pour chacun.

Privilégier un fonctionnement par groupes multi-âges, c'est :

- rendre la différenciation incontournable ;
- créer des activités communes de départ, puis les adapter aux différents niveaux ;
- permettre aux élèves d'être plus conscients qu'ils sont tous en train d'apprendre et qu'ils progressent, mais à des rythmes différents.

Viser des objectifs-noyaux, c'est :

- réunir les forces existantes pour les élaborer ;
- veiller à une bonne diffusion des travaux effectués ;
- viser à des activités inter- ou trans-disciplinaires.

Travailler davantage ensemble, c'est :

- résoudre les problèmes de passage vers l'enseignant suivant ;
- assurer la transmission d'une division (puis d'un cycle) à l'autre ;
- échanger sur les pratiques réciproques (aussi avec le CO).

Atelier B

Questions soulevées

- 1) Que signifie pour vous individualisation du parcours de l'élève ?
- 2) Les groupes multi-âges peuvent-ils favoriser des conditions pour une individualisation du parcours de l'élève ?

Individualiser et/ou différencier

Pour individualiser le parcours de formation, il est nécessaire de différencier. La différenciation peut porter sur la nature et sur la quantité des tâches, les conditions sociales du travail, le temps à disposition, la nature des démarches. Individualiser, ce n'est pas donner un travail individuel uniquement, ou enseigner individuellement, car cela engendre la perte des interactions entre élèves (conflits socio-cognitifs) et de la stimulation forte du groupe. Individualiser, c'est :

- prendre en compte ce qu'apporte l'élève ;
- permettre des parcours différents pour atteindre le même objectif ;
- diversifier les manières de travailler pour toucher plus d'élèves fonctionnant différemment ;
- se pencher sur l'organisation interne de l'école.

Déterminer des objectifs plus globaux (objectifs-noyaux)

L'institution doit définir quels sont les objectifs-noyaux par cycles et élaborer un matériel didactique en conséquence. Si les objectifs-noyaux sont à atteindre par tous les élèves, les objectifs-satellite, menant à l'objectif-noyau, sont à considérer comme plus individuels. La réalisation d'un même objectif peut se faire par des parcours différents.

Reconsidérer l'évaluation

Les modes d'évaluation et le livret scolaire sont à repenser simultanément à la rénovation.

Mesurer les intérêts et les inconvénients des classes multi-âges

La classe d'âge unique est de toute façon hétérogène. Toutefois, elle comporte le risque qu'un même enseignement et que des activités identiques soient donnés à tous. En instaurant les classes multi-âges, on impose la différenciation.

Intérêts pour l'élève :

- apport des élèves entre eux, interactions qui favorisent la compréhension et la consolidation ;
- profit de ce qui se passe dans la classe, dans un autre groupe ;
- meilleure socialisation, acquisition de la tolérance, construction d'une meilleure image de soi en raison des repères moins marqués.

Intérêts pour l'enseignant :

- bénéfice des possibilités d'explications entre élèves ;
- organisation plus souple à l'intérieur de la classe en fonction des besoins immédiats (contrairement au décroisement).

Inconvénients pour l'élève :

- manque de référentiel en fonction de l'âge (langage par ex.) ;
- éventuel manque d'approfondissement des apprentissages ;
- entrave de l'hétérogénéité de l'âge pour certaines disciplines (éducation physique,, allemand...) ;
- ralentissement du rythme de travail.

Inconvénients pour l'enseignant :

- risque d'augmentation du travail (conception 3 degrés - 3 programmes) ;
- investissement du temps pour la gestion (classe, école) au lieu de la réflexion pédagogique ;
- difficulté à suivre l'évolution pédagogique de chaque élève.

S'il est important que les élèves travaillent par groupes multi-âges à divers moments, il ne faut cependant **pas imposer la classe multi-âges**.

QUESTIONS ET RÉPONSES

8.1 *Le titulaire ne risque-t-il pas de ne plus pouvoir gérer le suivi de ses élèves sur le plan des acquisitions ?*

Cela dépend sans doute en partie du nombre d'élèves dans la classe. C'est déjà le cas dans une pédagogie traditionnelle où l'enseignement est frontal. Comment savoir quelle stratégie l'élève utilise pour apprendre ? La pédagogie différenciée permet cette observation. L'enseignant peut ainsi mettre en place des situations d'apprentissage qui assurent :

- l'interaction sociale entre élèves ;
- le suivi de l'enfant dans ses propres techniques ;
- un soutien dans des stratégies qu'il a envie d'essayer et qui lui ont été proposées ou transmises par ses pairs en cours de l'interaction.

8.2 *Comment réunir les forces existantes pour établir des « objectifs-noyaux » communs, afin de faciliter l'investissement de chaque école dans ce travail ?*

Dans un premier temps, il s'agira de mettre en place un groupe de travail chargé de définir une série d'objectifs-noyaux qui serviront de base au développement de ce travail dans les écoles. Dans un deuxième temps, il appartiendra aux équipes d'enseignants dans les écoles en innovation de s'approprier ces objectifs-noyaux, de les « remplir de sens », de « substance ». Cette démarche nécessite un regroupement des diverses forces et compétences disponibles dans l'enseignement primaire pour une meilleure collaboration au sein de la rénovation, pour ne pas réinventer la roue dans chaque école. Dans un troisième temps, enfin, il serait utile de confronter l'état des travaux entre les écoles (dans le cadre du groupe inter-projets, par exemple), pour échanger des expériences, pour s'enrichir mutuellement..

8.3 Qui va se charger de transmettre l'avancement des différents travaux « du chantier » et comment ?

Le GRI et le GPR assumeront, en priorité, la transmission de l'information sur l'évolution du projet de rénovation. Ils utiliseront les canaux d'information disponibles pour susciter et alimenter la réflexion dans toutes les écoles du canton. Plus généralement, la Direction de l'enseignement primaire porte toute son attention à élaborer un concept d'information.

8.4 Des investissements en temps et en concertation seront indispensables ; quels seront les moyens de réflexion et d'action donnés aux enseignants ? (La seule bonne volonté ne suffit pas)

Il faudrait, avant de pouvoir répondre à cette question, mieux cerner les besoins des écoles en innovation et éventuellement étudier la possibilité d'attribuer un crédit pour les TTC. Certaines séances pourraient faire partie de l'horaire des enseignants, en l'absence des enfants. Il s'agit de s'entendre sur les objectifs de ces séances et d'examiner en quoi ils se distinguent du cahier des charges de l'enseignant. Enfin, les enseignants d'une école pourraient utiliser leur formation continue pour proposer un projet indépendant de formation (**voir aussi à ce sujet les questions 7.2. à 7.4).**

Atelier 9

Travailler en équipe

Thème pour lancer le débat

Travailler en équipe, cela demande du temps en plus. Et comme tous les enseignants d'une même école sont assez différents, on peut craindre de tourner en rond en discussions stériles.

Interrogations renvoyées aux participants

Quelles responsabilités partager entre enseignants ? Quelle organisation pour ne pas gaspiller le temps de chacun ? Quels avantages, quels inconvénients pour les élèves ?

Animateurs

Jacques SOTTINI, Patricia NIKLES & Jean-Luc SCHNEUWLY

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Atelier A

L'idée de travailler en équipe pédagogique ne va pas de soi. Elle suscite des craintes chez beaucoup d'enseignants : craintes de discussions stériles, de temps perdu, de contraintes nouvelles, de tensions entre collègues, de menaces d'exclusion.

D'autre part, il ne suffit pas de parler ensemble, d'organiser ponctuellement un décroisement ou une fête d'école pour qu'il y ait une véritable équipe pédagogique. Travailler en équipe, c'est se mettre d'accord sur un projet commun, parler ensemble des enfants, parler ensemble aux parents, partager des responsabilités, mettre en place des outils pour enclencher une dynamique positive entre enseignants.

Qu'est-ce qu'une équipe pédagogique ?

Ça se construit

Face à des représentations idéalisées (une équipe parfaite), on peut se décourager, ou vouloir mettre en place un fonctionnement trop ambitieux. Une politique des petits pas est nécessaire. Le fonctionnement d'une équipe est le produit d'une culture qui se met en place petit à petit. Il faut commencer par évaluer les forces disponibles et ne pas perdre de vue le sens de l'action commune.

Pourquoi en rester à l'implicite

Lorsqu'un nouvel enseignant arrive dans une équipe constituée, même s'il y a déjà une expérience de travail d'équipe, lui et les autres membres de l'équipe ont besoin d'un temps d'adaptation. Toute une série de fonctionnements implicites sont mis en cause. Il faut faire connaissance d'un Autre, qui nous questionne, et réinvestir du temps pour s'accorder. C'est une bonne occasion d'explicitation (éclaircir, légitimer, donner un sens à) certains points de fonctionnement.

Regard de l'autre

Travailler en équipe, c'est accepter le regard de l'autre. C'est accepter de s'exposer, d'être vu, prendre le risque d'entendre les remarques des autres, de ne plus maîtriser les options pédagogiques. Il y a la peur de l'envahissement du temps et de l'espace pédagogique. Il faut reconnaître les interdépendances, dépasser les représentations liées au sentiment d'être seul maître de « sa classe ». Il importe cependant de se sentir reconnu, respecté dans sa personnalité.

Compétences

Travailler en équipe, c'est mettre à disposition du groupe ses compétences. Chacun a des capacités différentes. Si elles sont bien utilisées par le groupe, cela permet de gagner du temps, de l'énergie. Un autre objectif est de permettre aux autres membres du groupe d'acquérir les mêmes compétences.

Disponibilité

Véhiculer l'idée du travail en équipe comme don de soi est une bonne façon de décourager les enseignants. Un partage équitable entre l'investissement de chacun est un leurre. Il y a des différences de disponibilités. Si certains sont plus disponibles (situation familiale) et qu'ils acceptent de donner davantage de leur temps, cela pourrait être accepté et intégré harmonieusement.

Les maîtres de disciplines spéciales (MS)

Comment va se faire le partage des responsabilités avec les MS ? Plus leur nombre diminue, plus leur rôle dans la rénovation devient précaire. Ils se partagent entre plusieurs écoles. Les liens établis avec les élèves au fil des années sont cassés lorsqu'ils quittent une école pour une autre. Les MS présents dans l'atelier souhaitent être considérés comme partenaires à part entière, associés aux écoles dès la conception des projets d'écoles. Ils souhaitent pouvoir

bénéficier des temps de travail en commun octroyés aux titulaires des écoles pour mettre en place la rénovation.

Une équipe responsable collectivement d'une filière

Dans le projet UCE, chaque titulaire a actuellement la responsabilité d'un groupe-classe multi-degrés. Mais l'ensemble des enseignants a en commun la responsabilité de la scolarité des enfants jusqu'à 12 ans. Cela implique que l'on se réunit pour parler des élèves, de la cohérence des moyens employés dans chaque classe, des mesures à mettre en place pour différencier, pour répondre aux besoins des enfants.

Choisir de travailler en équipe, se choisir ?

Dans l'enseignement ordinaire, il serait plus facile de collaborer avec des personnes déterminées à travailler en équipe. (C'est le cas des enseignants de Cayla). Accepter de fonctionner en équipe est devenu maintenant une condition d'engagement pour tout le personnel rattaché à l'enseignement spécialisé.

Moyens nécessaires pour faire fonctionner une équipe

Temps réservé à la coordination

Pour faire vivre une équipe, il faut que des personnes consacrent du temps pour préparer les séances collectives, faire appliquer les décisions, donner un certain suivi à la réflexion, gérer l'administratif. Une coordination prévue uniquement en dehors de l'horaire scolaire ne permet pas un fonctionnement satisfaisant. Ce travail est souvent pris en charge par les enseignants complémentaires (GNT), mais cela ne correspond pas à la définition « normale » de leur rôle. Il y a d'autres possibilités, par exemple, trouver des modes d'organisation impliquant les MS, ou réunissant des élèves en grands groupes. De cette façon, certains titulaires pourraient dégager du temps pour la coordination, les contacts avec l'extérieur.

Temps de travail en commun

Il faut des temps de travail en commun. Mettre à disposition des équipes des TTC est une façon de reconnaître le travail qui s'y fait. A part cela, des moments bien définis dans la semaine (en dehors de l'horaire scolaire), avec tous les enseignants, sont nécessaires pour coordonner et réguler les projets et les réflexions. Une bonne organisation évite l'impression de perdre son temps. Il faut aussi veiller à un bon niveau de satisfaction des membres de l'équipe.

Contacts entre écoles

Les contacts entre écoles sont nécessaires pour prendre du recul et partager ses expériences.

Personnes-ressources

Une aide sous forme de personnes-ressources, pour faciliter la résolution des problèmes pédagogiques et relationnels est nécessaire.

Atelier B

Bénéfices envisageables

Pour soi-même :

- apport, enrichissement pour chaque enseignant ;
- apprendre de l'autre, aller plus loin dans sa propre réflexion ;

- être valorisé ;
- remise en question fréquente.

Pour le groupe enseignant :

- réflexion pédagogique plus poussée ;
- ne plus se sentir seul ;
- relais énergétique (quand on manque un peu de dynamisme, un autre peut nous recharger les batteries) ;
- partage des expériences vécues, d'où plus grande efficacité de chacun ;
- expérimentation de nouvelles pistes, d'activités différentes.

Pour les élèves :

- une équipe d'enseignants soudés rassure les élèves (il semblerait que cela diminue la violence) ;
- il y a plusieurs regards sur les élèves qui permettent de mieux les connaître, mieux les comprendre, mieux les aider. *Mais cela ne met-il pas trop de pression sur les épaules de l'élève ?* ;
- les élèves ont plusieurs « modèles » de références ;
- les élèves traversent leur scolarité dans des classes ayant une culture commune, sans sauter du coq-à-l'âne au niveau de l'enseignement de chaque année.

Craintes percutantes émises par les participants à l'atelier

De l'autre enseignant :

- Qui s'investit moins, qui n'est jamais là, qui fait de la résistance passive, qui bâcle son travail, qui n'assume pas ses responsabilités, que l'on n'aime pas et avec qui on refuse de collaborer.

De soi-même :

- Peur d'affirmer son avis, d'avoir une position, de n'avoir pas grand-chose à apporter, de se dévoiler, de dire ce qu'on ressent, de parler de ses difficultés, d'être obligé de changer.

Du fonctionnement d'une équipe :

Entre adultes :

- Peur de ne pas intégrer les MS, d'avoir des discussions stériles, de perdre du temps, d'avoir des conflits de générations, de pouvoir, de partager des responsabilités d'équipe.
- Peur de ne pas avoir une culture commune, de ne pas trouver un projet commun.

Dans les classes :

- Peur de devoir être spécialiste d'une matière, de ne plus avoir son groupe-classe, de ne plus être référent d'un groupe d'élèves, de voir les élèves sans arrêt dispersés, de devoir choisir qui fait quoi, de ne pas avoir de ressources (GNT, MS).

Conditions préalables

- Avoir une aide extérieure, un spécialiste en communication neutre, n'ayant pas de rôle hiérarchique supérieur.
- Un inspecteur qui dynamise le groupe, prend ses responsabilités.

Conclusion personnelle des animateurs

Après cette journée de Forum, nous (les animateurs) avons envie de faire partager ce qui nous semble primordial au bon fonctionnement d'une équipe : apprendre à travailler ensemble, c'est d'abord apprendre à **communiquer**, à exprimer ses « joies et ses peines », ses doutes. C'est oser **dire** ce que l'on ressent. Travailler en équipe, c'est également **entendre** des avis différents, être critique mais pas juge. Mais c'est encore accepter **d'évoluer**, de se remettre en question, de changer. A nos yeux, il est indispensable que la Direction et le GPR reconnaissent l'importance de ces points de départ et qu'ils mettent tout en oeuvre pour accompagner tous les enseignants dans ce travail de relations humaines.

QUESTIONS ET RÉPONSES

9.1 Une équipe qui ne comprend pas l'ensemble de l'école peut-elle partir dans la rénovation ?

Cela paraît possible, mais complexe. Si une petite partie des enseignants n'est pas disposée à s'engager dans la rénovation, ne vaudrait-il pas mieux inciter ces personnes à changer d'école, comme cela s'est présenté spontanément dans certaines écoles ? On aboutirait ainsi à des regroupements de personnes partageant les mêmes vues et les mêmes motivations, dans un sens ou dans l'autre. Cette hypothèse présente toutefois des dangers, d'une part de provoquer des frustrations et des vexations, d'autre part de cristalliser les positions des opposants à la rénovation, par un rassemblement et une mise en commun artificiels de résistances. (Voir aussi à ce sujet la réponse aux questions 1.8 et 3.2)

9.2 Quelle aide pourrait-on avoir pour éviter que le temps donné à l'équipe ne nuise à l'énergie que l'on doit aux élèves ?

Il est difficile de répondre à une telle question, qui met davantage en jeu des problèmes de motivation et d'énergie personnelles, propres à chacun. On pourra toutefois envisager des plages de supervision en fonction des besoins et des envies de « ressourcement ».

9.3 Quelle est la place des MS dans la rénovation ? Un MS participe-t-il à la rénovation dans une ou plusieurs écoles ? Quel temps lui accordera-t-on pour participer ? Quelle garantie aura-t-il dans la durée ? (Changement d'école en fonction des besoins)

9.4 En particulier le GNT : peut-on l'utiliser pour la coordination ?

9.5 Quelle place la rénovation va-t-elle accorder aux maîtres de disciplines spéciales ? Quelles conditions de fonctionnement pour qu'ils puissent élaborer les projets avec les enseignants titulaires ? Quelles garanties pour que leur travail porte ses fruits dans la durée ?

Le MS est source d'un enrichissement pour les enfants et les enseignants. Il peut contribuer à soutenir ces derniers à certains moments par un partage de la classe. Matériellement, il est difficile et peu réaliste d'envisager que l'un d'entre eux puisse passer d'une école en rénovation à une autre. Il serait donc préférable qu'il soit attaché exclusivement à l'une d'entre elles, afin de

pouvoir réellement s'y impliquer. Les MS et les GNT sont des enseignants à **part entière**. Ils bénéficient des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs que tous les enseignants. Pour cette raison, il est tout à fait concevable que le mandat de la coordination soit confié à un GNT. Cette solution est d'ailleurs d'autant plus intéressante que le GNT se trouve dans une position privilégiée pour communiquer avec tous ses collègues.

9.6 Pourra-t-on obtenir des personnes, des ressources, pour la formation d'adultes ? (besoins pédagogiques et relationnels)

Il est prévu d'utiliser les services compétents (service de l'évaluation notamment). L'aide du GRI peut également être envisagée, ainsi que celle du groupe inter-projets.

9.7 Comment faire fonctionner une équipe (ou l'entretenir) avec : a) des gens ayant des caractéristiques très différentes (âge, personnalité, vision du métier) ? b) des gens ne voulant pas s'investir, faisant de la résistance passive ?

L'intérêt du fonctionnement en équipe émergera au fil des rencontres. En effet, la mise en commun des compétences, des expériences, des doutes, conduit à la prise de conscience que chacun peut être gagnant, dans le respect de la personnalité et de la vision du métier des uns et des autres.

9.8 L'école entière doit-elle être partie prenante du projet ? N'y a-t-il pas moyen de fonctionner en mini-équipe ?

Au sein d'une même école, la réflexion conduite lors de l'élaboration du projet ne devrait pas exclure des enseignants. Bien que le degré d'adhésion puisse être nuancé d'une personne à l'autre, on peut faire l'hypothèse que l'exclusion d'un groupe d'enseignants pourrait engendrer des difficultés majeures tant internes qu'externes au groupe et freiner ainsi la mise en oeuvre du projet d'innovation.

9.9 Comment regrouper des enseignants d'écoles différentes voulant se lancer dans le projet de rénovation ?

Les regroupements sont envisageables dans la mesure où il sont compatibles avec l'organisation des classes. Cela devrait être négocié avec le directeur du personnel et l'inspecteur ou l'inspectrice de l'école concernée.

9.10 Pourquoi fonctionner en équipe ? Quel mandat la direction donne-t-elle à une équipe : discuter des objectifs-noyaux (pédagogie, contenus) ou discuter du fonctionnement de l'école et de l'équipe (« entraîner » selon Meirieu) ?

Dès lors que l'école a pour mission d'organiser la scolarité de l'enfant sans rupture, d'en assurer la continuité, le travail en équipe devient une nécessité pour

- rechercher une cohérence dans les démarches proposées aux enfants ;
- préparer des décisions qui seront assumées collectivement ;
- partager les ressources en fonction du projet.

En dehors de sa proposition d'adhérer à l'organisation par cycles et aux trois axes, la DEP n'a pas donné de mandat aux équipes. Pour élaborer son

projet d'école en innovation, chaque équipe d'enseignants intéressée se réfère au canevas qui figure dans l'appel aux écoles en innovation parvenu dans les écoles en décembre 1994.

9.11 *Quelle aide extérieure aux équipes pour aider à « apprendre à travailler ensemble » ? (supervision)*

9.12 *Quels moyens en personnes, en finances, vont être réellement attribués ?*

Les écoles qui entreront en rénovation, travailleront en étroite collaboration avec le groupe de recherche et d'innovation. Les besoins spécifiques, les moyens nécessaires seront examinés lors de l'élaboration du projet. Ils devront s'inscrire dans le cadre du budget de l'enseignement primaire.

9.13 *Comment définir les rôles de chacun face à une collectivité d'élèves ?*

Au sein d'une organisation par cycles, les enseignants à l'intérieur d'un même cycle seront appelés à résoudre **ensemble** les problèmes posés par la totalité des enfants. La définition des rôles et des responsabilités des uns et des autres se construira à partir des objectifs inscrits dans le projet d'innovation. Cette étape est essentielle pour maîtriser le risque de dilution des responsabilités.

9.14 *Va-t-on vers un éclatement des classes ? (élèves en mouvance permanente et enseignants spécialistes)*

9.15 *Peut-on imaginer conserver un groupe-classe avec un titulaire généraliste ?*

La relation que l'enseignant ou l'enseignante établit avec ses élèves est essentielle, comme chacun le sait. C'est pourquoi la mise en place des cycles d'apprentissage ne signifie pas la disparition du groupe-classe. Toutefois, à l'intérieur de cette structure, il y a place pour une organisation plus souple, en fonction des objectifs poursuivis, et en fonction des compétences spécifiques des uns et des autres. Elle pourra prendre diverses formes :

- décroissements ;
- travail par groupes ;
- travail avec l'ensemble de la classe ;
- regroupement de classes ;
- travail individualisé lorsque cela s'avère nécessaire pour certains élèves.
- etc.

9.16 *Pouvons-nous imaginer un travail en équipe sans envisager un temps de présence de l'enseignant supérieur à celui de l'élève ? Si tel n'est pas le cas, nous faisons remarquer que le mandat des enseignants changerait alors, il y aurait un glissement, il y aurait des heures de travail imposées à l'école et non plus libres du lieu.*

Les modalités de travail sont à définir en concertation avec les partenaires de l'équipe pédagogique, en respectant le cahier des charges de l'enseignant et les objectifs assignés à la rénovation.

9.17 *Comment le GRI entend-il s'y prendre pour promouvoir une culture commune, pour amener chaque école à développer son projet de rénovation ?*

Le GRI, dont le rôle est de soutenir les écoles engagées dans un projet d'innovation, favorisera entre elles la circulation de l'information, leur mise en relation, fera connaître les avancées des unes et des autres. Il aidera à coordonner leurs efforts pour atteindre leurs objectifs. Par ailleurs, il leur facilitera l'accès aux personnes-ressources en relation avec les problèmes identifiés.

9.18 *Qui sera garant de l'institution scolaire, de notre mandat professionnel ? (inspecteur, GRI, direction)*

Tout projet présenté, puis accepté par le groupe de pilotage, doit répondre aux exigences de la loi sur l'instruction publique, être en accord avec le règlement de l'enseignement primaire. Les enseignants restent soumis à leur cahier des charges. Lois, règlements et cahier des charges décrivent la marge d'autonomie dont chacun dispose pour exercer ses responsabilités à son niveau.

9.19 *Comment et quel intérêt à gérer en plus des degrés multiples ? (cycles d'apprentissage)*

9.20 *Quels en sont les bénéfices pour les enfants ?*

L'organisation en groupe-classe selon les âges, si elle est plus sécurisante pour les enseignants et les parents, ne supprime pas l'hétérogénéité de la classe. La classe multi-âges offre la possibilité d'une plus grande responsabilisation des enfants, en raison d'une prise en compte de leurs rythmes d'apprentissage, de leur progression, qui sera soumise à une évaluation continue. L'introduction éventuelle du tutorat (entraide entre élèves, en fonction des objectifs à atteindre) renforcera cette responsabilité dans le sens de la solidarité et de l'acceptation du don de l'autre. A tous les degrés scolaires, la gestion de l'hétérogénéité devient plus aisée, parce qu'enfin admise et reconnue. Toutefois, la classe multi-âges n'est pas une condition à l'introduction des cycles.

9.21 *Travailler en équipe, il faut que ça ait du sens. Est-ce que cela peut se construire ? Comment ? Le travail en équipe implique-t-il une redéfinition des rôles ?*

9.22 *Donner du sens à un travail en équipe, est-ce que cela se construit ? Comment ? Comment amener les enseignants à ressentir une nécessité de travailler en équipe ?*

9.23 *Quand devient-il nécessaire de travailler ensemble ?*

Le sens donné à un travail en équipe se construit par l'établissement d'un projet qui doit concerner l'ensemble de la population de l'école. On se trouve alors face à un groupe-école et non à un ou plusieurs groupes-classes. Il devient ainsi nécessaire de prendre du temps pour la communication, d'aménager des discussions, des confrontations avec les vues et les expériences des collègues, de se donner les moyens pour cela. Ce contexte crée la motivation nécessaire à la recherche d'un consensus. Pour les enseignants, les interlocuteurs ordinaires sont peut-être trop souvent les collègues et l'inspecteur. Il faut s'entraîner à considérer comme interlocuteurs privilégiés les enfants et les parents, en tant que « destinataires privilégiés ». Ceci repose principalement sur une vision à long terme du développement scolaire de l'enfant, davantage que sur une ou deux années. Cette vision globale appelle nécessairement la collaboration avec les autres enseignants.

9.24 *En division élémentaire et en division spécialisée, les enseignants imaginent ou pratiquent plus facilement un travail d'équipe. Pourquoi cela semble-t-il plus difficile dans la division moyenne ?*

Ce phénomène est sans doute lié aux contraintes provoquées par les programmes scolaires dans la division moyenne, contraintes plus ou moins réelles ou amplifiées. Pris dans ces « programmes-catalogues », dont la gestion se fait par découpage en petits morceaux et ne les autorise pas à une souplesse suffisante, les enseignants manquent de temps, de recul et de vision d'ensemble. Ils pensent donc pouvoir moins investir dans un travail d'équipe que les enseignants de la division élémentaire. Ces derniers se sentent probablement plus libres dans la gestion de leur classe et des objectifs, tout comme les enseignants de division spécialisée, qui ont également moins de contraintes liées au programme.

9.25 *Quelle place la rénovation va-t-elle accorder aux maîtres de disciplines spéciales ? Quelles conditions de fonctionnement pour qu'ils puissent élaborer les projets avec les enseignants titulaires ? Quelles garanties pour que leur travail porte ses fruits dans la durée ?*

Le MS est source d'un enrichissement pour les enfants et les enseignants. Il peut contribuer à soutenir ces derniers à certains moments par un partage de la classe. Matériellement, il semble difficile et peu réaliste d'envisager que l'un d'entre eux puisse passer d'une école en rénovation à une autre. Il serait donc préférable qu'il soit attaché exclusivement à l'une d'entre elles, afin de pouvoir réellement s'y impliquer. Les MS et les GNT sont des enseignants **à part entière**. Ils bénéficient des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs que tous les enseignants.

9.26 *Peut-on choisir les personnes avec lesquelles on souhaite travailler ? Comment démarrer si certaines personnes ne veulent pas travailler en équipe ? Dans une phase transitoire, est-il envisageable de démarrer dans la rénovation avec une partie d'une école seulement ?*

Dans un premier temps, il est prévu d'amener les équipes en place à coopérer au sein des projets d'établissement. Pour cette raison, la rénovation ne prévoit pas une forte mobilité à l'intérieur du canton, provoquée par une recomposition des équipes. Or, il se peut en effet, qu'au sein d'une école participant à la phase exploratoire intensive, certains enseignants ne se sentent pas encore prêts à entrer dans la démarche de leurs collègues. Ces enseignants, après concertation avec leurs collègues, peuvent demander leur transfert dans une autre école, pour laisser la place à d'autres enseignants souhaitant entrer dans un projet d'innovation. Il est important de souligner que cette demande doit être le résultat d'une concertation collégiale, et en aucun cas être le résultat d'une pression quelconque.

9.27 Pour amener les écoles vers la rénovation, quelle est la place des inspecteurs ?

L'initiative de la rénovation appartient à tous les partenaires de l'enseignement primaire. Les inspecteurs partagent la responsabilité de promouvoir la rénovation :

- en facilitant et valorisant toute réflexion et toute action en ce sens de la part des enseignants ;
- en favorisant et en organisant les mises en relation utiles aux différents partenaires engagés dans un projet ;
- en s'engageant dans les démarches pédagogiques avec leurs enseignants dont ils (elles) connaissent les attentes et les besoins ;
- en assurant le suivi des écoles en réflexion et en assumant la communication avec les parents, les autorités politiques, la direction de l'enseignement primaire.

Ils (elles) auront à réfléchir, comme les enseignants, à leur propre fonctionnement et participeront à la redéfinition des rôles de tous les acteurs de l'enseignement primaire.

9.28 Comment gérer la communication ?

9.29 Comment faire fonctionner une équipe ?

Il n'existe sans doute aucune « recette », capable *a priori* de faire fonctionner une équipe. Par contre, il existe des formations (dynamique de groupe - supervision - auto-dynamique - gestion de conflits etc.). L'alchimie d'un groupe fera qu'aucun autre ne pourra reproduire le même type de fonctionnement. C'est précisément au travers de la diversité mais grâce à une vision commune qu'émanera toute la richesse de l'équipe. Si le groupe est diversifié avec des intérêts opposés, cette diversité ne sera plus une richesse mais une perte d'énergie. La communication entre partenaires en tant que co-responsables du cursus scolaire des enfants étant indispensable, chaque enseignant peut faire appel à la formation continue pour se perfectionner dans ce domaine. De nombreux ouvrages traitant de cette question sont proposés en référence dans le document du CDP.

9.30 Que faire si on n'est pas d'accord avec une décision d'équipe ?

9.31 Comment cela se passe-t-il lorsqu'il y a de fortes dissensions dans une équipe ?

La première démarche consiste à se poser des questions, à tenter de comprendre pourquoi il y a désaccord, à quel niveau se situent les dissensions : différence des représentations quant aux objectifs visés, anciennes blessures, conflits de pouvoir, enjeux divers, tant personnels que collectifs. La deuxième démarche consiste à chercher ensemble des solutions réalistes. Si cela n'est pas possible, il convient de faire appel à un intervenant externe : l'inspecteur ou l'inspectrice, un collaborateur d'un des services, ou, pour les écoles en innovation, un membre du GRI.

9.32 Une équipe peut-elle se choisir ?

9.33 Comment s'intégrer dans une équipe déjà constituée ?

Dans un premier temps, il est prévu d'amener les équipes en place à coopérer au sein des projets d'établissement. Or, il se peut en effet qu'au sein

d'une école participant à la phase exploratoire intensive, certains enseignants ne se sentent pas encore prêts à entrer dans la démarche de leurs collègues. Ces enseignants, après concertation avec leurs collègues, peuvent demander leur transfert dans une autre école, pour laisser la place à d'autres enseignants souhaitant entrer dans un projet d'innovation. Il est important de souligner que ces demandes doivent être le résultat d'une concertation collégiale, et en aucun cas être le résultat d'une pression quelconque.

Les équipes pédagogiques en rénovation pourront coopter leurs nouveaux collègues, pourvu qu'ils possèdent les qualifications nécessaires. Il est cependant important que l'équipe en place soit consciente du fait que la cooptation ne dispense pas d'investir du temps pour permettre aux nouveaux venus de comprendre comment les choses se font et se disent.

9.34 Qui définit le temps à consacrer au travail d'équipe hors temps scolaire ?

C'est essentiellement l'équipe elle-même, en coopération avec son inspecteur ou son inspectrice et, si nécessaire, avec le GRI. Cela étant dit, il est nécessaire de veiller à ce que ce temps reste limité, grâce à une gestion efficace du temps et des contenus.

9.35 Faut-il fournir beaucoup de comptes rendus ? Et pour qui ?

Les comptes rendus sont surtout à considérer comme une sorte de mémoire collective et par conséquent comme un instrument de travail interne. Par ailleurs, on peut imaginer des documents plus officiels, qui permettent de mieux saisir les objectifs, le déroulement et le bilan du travail en cours. Le projet qui sera déposé sur la base de l'appel et du canevas proposé par le groupe de pilotage en est un exemple. Il est tout à fait concevable que ce projet soit retravaillé au cours de la phase d'exploration intensive, afin de permettre à l'école de faire son évaluation des progrès réalisés et de redéfinir ses objectifs et son fonctionnement.

9.36 Qui définit le fonctionnement de l'école ?

Le fonctionnement de l'école sera défini par l'équipe, en concertation avec le GRI et son inspecteur ou inspectrice, et sous réserve de l'accord du groupe de pilotage.

9.37 Qui définit les objectifs-noyaux ?

9.38 Qui définit les exigences communes ? (programme, discipline)

Rappelons en préambule que la régulation des actions des enseignants et des apprentissages des élèves se fera prioritairement par les finalités de l'école. Les stratégies et les moyens sont subordonnés à ces finalités. Il s'agit donc, dans un premier temps, de dresser un répertoire commun - aussi opérationnel que possible - des **objectifs-noyaux** de la scolarité primaire (voire de la scolarité obligatoire). De tels répertoires sont en cours d'élaboration ou de mise en oeuvre dans divers pays (France, Belgique) et pourraient constituer une base de départ, à condition d'être adaptés au contexte de l'école primaire genevoise.

A Genève, il s'agit d'une forme de réécriture du GRAP, complétée entre autres, par l'apport des enseignants, des responsables scolaires et des divers services. **Un avant-projet de définition des objectifs-noyaux par cycles**

sera proposé en automne 95. Une fois adopté par l'autorité, un tel répertoire orientera l'action des enseignants auprès des élèves.

Pour apprécier les capacités de chaque élève et la distance qui reste à parcourir jusqu'à une maîtrise suffisante des objectifs-noyaux, il est envisagé de fournir des **situations d'évaluation**. Ces situations d'évaluation peuvent être des tâches dans lesquelles l'élève révèle ce qu'il sait faire (problèmes, activités, questions, items, tests,...) et/ou des moyens pour l'enseignant (instruments d'observation, recueils de traces, dossiers d'élèves, ...).

Atelier 10

Changer oui, mais comment ?

Thèse pour lancer le débat

La première vague d'écoles engagées dans le mouvement de la rénovation va poser la question de la distanciation par rapport aux autres écoles. La rénovation a donc à prendre en compte le paradoxe de travailler au changement sans générer l'exclusion.

Interrogations renvoyées aux participants

Comment associer ces écoles ? quelles dynamiques créer ? Travailler en amont des projets, échanger sur les projets d'écoles et les pratiques : quelles mises en réseaux ?

Animatrice

Danielle BONNETON

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Déroulement des ateliers

Ce résumé a pour but de rappeler les thèmes et les questions abordés le matin (9 personnes) et de rendre compte des propositions du groupe de l'après-midi (7 personnes).

Dans l'ensemble, les enseignants étaient d'accord sur les orientations du document bleu. Climat agréable, positif ; les participants étaient engagés dans leurs propos - tous ont décrit leur fonctionnement dans l'école - et se sont montrés soucieux de faire entendre leurs préoccupations.

Principes et questions

La thématique abordée dans l'atelier convergeait surtout vers les conditions de démarrage du dispositif en relation avec la seconde vague d'écoles. Une première réaction montre que les enseignants aimeraient pouvoir bénéficier des apports des écoles en innovation et qu'ils s'interrogent sur la phase de généralisation. Avec d'emblée une question : peut-on généraliser sans plaquer des modèles ? Quelques inquiétudes ont surgi, notamment par rapport à des questions d'exclusion de collègues pas prêts ou peu enclins à innover.

La question des moyens et des ressources préoccupe les écoles qui ne feraient pas partie des premières vagues. Les moyens accordés aux écoles en innovation ne doivent pas être pris aux dépens des autres. Il convient également de veiller à la mobilité des ressources (intervenants). Parmi les principes évoqués, les participants ont été soucieux que les écoles en projet intègrent tous les enseignants, titulaires, GNT, MS. Les groupes ont donc été très sensibles au fait de ne pas prêter des collègues, mais ont interpellé le groupe de pilotage avec une question principale : si une école entière n'est pas prête, un groupe d'enseignants peut-il démarrer ? Autre principe : la rénovation ne peut se passer d'une réflexion sur l'évaluation, en cohérence avec la différenciation. Et une question : qu'est-ce qui est non négociable ? Le cadre ? Les notes ?

Autres questions : où se situent les écoles en réflexion dans l'organigramme du document bleu p. 20 ? Pourquoi n'existe-t-il pas des flèches horizontales (entre les écoles) ? La mise en réseaux constitue une des réponses possibles à un système pyramidal.

Mise en réseaux des connaissances, des compétences et diffusion de l'innovation

Les groupes, notamment le second, s'est surtout penché sur la dimension de diffusion de l'innovation en énumérant quelques principes :

1. Multiplier les modalités pour échanger sur l'innovation : l'information doit se faire sous diverses formes d'offres légères, écrites, orales ; il va de soi que les offres n'ont pas de caractère obligatoire.
2. Rendre visibles les processus de réflexion des uns et des autres, décrire le *comment* tout autant que les productions ou les produits.
3. L'innovation devrait favoriser des échanges et des accompagnements (adhésion aux objectifs du GRI) selon les modalités diverses et souples surtout. Des suggestions ont été faites qui permettraient de :
 - diffuser des outils pédagogiques sans tout réinventer : ex. objectifs noyaux ;
 - élaborer des documents écrits qui racontent, fassent le point sur les expériences ;
 - favoriser les stages avec un interlocuteur ou une personne-ressource identifiée dans les écoles en innovation ;
 - prévoir des réunions dans des écoles innovantes ou participer à des réunions avec les équipes ;
 - utiliser la formation continue comme canal de diffusion des idées et des pratiques : par exemple, prévoir des informations régulières sur les avancées de la rénovation ;
 - créer des réseaux : le GRI pourrait organiser des réunions, des mini-forums avec invitation de délégués par écoles pour aider à réfléchir, susciter des échanges entre pairs. On souligne qu'il est plus facile de parler 15 minutes dans un groupe de pairs à tour de rôle pour présenter un *état de réflexion* que d'animer un atelier tout un jour.

Perplexité devant l'ampleur de la tâche

Mis à part ces grandes options, les participants ont souvent évoqué que, dans bien des domaines, tout reste à faire et ils mesurent avec une certaine perplexité l'ampleur de l'investissement requis pour et par une telle avancée.

QUESTIONS ET RÉPONSES

10.1 *Un groupe d'enseignants dans une école peut-il démarrer ? S'il est majoritaire ? Minoritaire ?*

Au sein d'une même école, la réflexion conduite lors de l'élaboration du projet, ne devrait pas exclure des enseignants. Bien que le degré d'adhésion puisse être nuancé d'une personne à l'autre, on peut faire l'hypothèse que l'exclusion d'un groupe d'enseignants pourrait engendrer des difficultés majeures tant internes qu'externes au groupe et ainsi freiner la mise en oeuvre du projet d'innovation.

Cela étant dit, si par exemple la division élémentaire d'une école adhère au projet et que la division moyenne préfère attendre, il faudra développer une dynamique qui permet d'éviter les phénomènes d'exclusion.

10.2 *La politique scolaire impose-t-elle les classes à multi-degrés ?*

L'organisation en groupe-classe selon les âges, si elle est plus sécurisante pour les enseignants et les parents, ne supprime pas l'hétérogénéité de la classe.

A tous les niveaux de la scolarité, la gestion de l'hétérogénéité devient plus aisée, parce qu'enfin admise et reconnue. Toutefois, la classe multi-âges n'est pas une condition à l'introduction des cycles.

10.3 *Quels moyens pour les écoles qui ne démarreront pas tout de suite ? Quels réseaux, quelle information, etc. ?*

Des articles réguliers paraîtront dans le journal de l'enseignement primaire (JEP) au sujet de la rénovation. En outre, d'autres informations, plus ponctuelles, leur seront soit transmises leur inspecteur ou leur inspectrice, soit acheminées par les bulletins habituels édités par la direction de l'enseignement primaire.

Un certain nombre de cours de formation organisés à l'intention des écoles en innovation seront également ouverts aux autres écoles, à condition que la totalité des enseignants de ces écoles participent. De plus, on pourrait envisager, pour les enseignants qui le souhaitent, de faire des stages dans des écoles en innovation (selon une procédure à négocier avec les écoles concernées). Enfin, des forums seront organisés annuellement, centrés sur les écoles en innovation mais ouverts à la totalité des enseignants.

10.4 *Comment aider à des prises de conscience en sachant que le changement vient de l'intérieur ?*

Le changement ne vient pas seulement de l'intérieur. Il est aussi construit grâce aux influences externes qui font évoluer les mentalités.

La classe, espace privilégié, espace à défendre

Thèse pour lancer le débat

Loin de faciliter une rénovation intéressante et nécessaire, l'éclatement des classes crée une foule de problèmes nouveaux et prive les enfants d'une structure stable, sécurisante, dans laquelle ils peuvent développer leurs aptitudes et leur sens social

Interrogation renvoyée aux participants

Le décroisement (sympathique dans quelques cas précis) est-il nécessaire à la rénovation ?

Animateurs

Mireille SNOECKX & François COURT

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Les participants des différents groupes s'interrogent et s'interpellent sur les lectures plurielles et contradictoires du *Document bleu* : depuis une lecture radicale où la notion de cycle équivaut à la disparition pure et simple du concept de classe, à une lecture où l'espace-classe continue d'exister sous une forme nouvelle. Ces différentes lectures conduisent les groupes à réfléchir sur ce qui fonde le concept de classe, sur ce qui fait sa spécificité et en quoi sa disparition éventuelle serait préjudiciable à l'ensemble du système.

La classe est ainsi définie comme une structure stable et durable dans laquelle les trois partenaires (enfant, enseignant, parent) ont la possibilité de construire ensemble un cadre sécurisant qui facilite l'apprentissage. Il semble difficile, voire utopique, de vouloir réaliser les projets d'apprentissage si les groupes changent trop souvent, si la possibilité d'une relation stable entre l'enseignant et les élèves n'est pas conservée. La relation pédagogique se noue dans la durée.

Néanmoins, si les participants manifestent le souci de la pérennité du groupe-classe, ils ne considèrent pas la classe comme un espace clos, enfermé sur lui-même. Les interventions des MS, des GNT, constituent déjà des ouvertures à des apports différents, voire différenciés, qui permettent aux enfants de se confronter à la diversité. Le décroisement est envisagé comme une autre manière de s'ouvrir à d'autres échanges, mais son organisation fait l'objet de nombreux questionnements : jusqu'à présent, le décroisement s'est réalisé dans le cadre des disciplines artistiques dans un but essentiellement social. Il apparaît comme un dispositif qui prend du temps sans véritablement faire preuve d'efficacité dans les domaines d'apprentissages spécifiques. Quelques enseignants font part de leur expérience de décroisement, de la richesse des apports et des échanges, et aussi des problèmes rencontrés dans la gestion. Des inquiétudes subsistent, au sujet notamment d'une répartition équilibrée entre

temps en groupe classe et temps en décloisonnement et d'une éventuelle rigidité de la grille horaire.

En conclusion, les participants souhaitent manifester leur souci de réaffirmer la nécessité du **groupe-classe** en tant que permanence. **La classe, comme identité stable, doit persister.**

QUESTIONS ET RÉPONSES

11.1 *Comment, dans un système de cycle d'étude, conserver le groupe-classe ? Par groupe-classe, nous entendons un même groupe d'enfants tout au long du cycle.*

11.2 *La classe, un espace à conserver, un groupe d'enfants avec un adulte de référence, un espace physique et social à préserver, importance d'une relation stable. Quelles priorités adultes/élèves, apprentissage, vitesses/contenus ?*

La relation que l'enseignant ou l'enseignante établit avec ses élèves est essentielle comme chacun le sait. C'est pourquoi la mise en place des cycles d'apprentissage ne signifie pas la disparition du groupe-classe. Toutefois, à l'intérieur de cette structure, il y a place pour une organisation plus souple, en fonction des objectifs poursuivis, et en fonction des compétences spécifiques des uns et des autres. Elle pourra prendre diverses formes :

- décloisonnements ;
- travail par groupes ;
- travail avec l'ensemble de la classe ;
- regroupement de classes ;
- travail individualisé lorsque cela s'avère nécessaire pour certains élèves ;
- etc.

11.3 *Qu'est-ce qu'un cycle, une notion floue avec des questions sur les contenus, la durée, le rythme de l'enfant ? Qu'est-ce que cela change selon qu'il y a focalisation sur l'un ou l'autre terme ?*

11.4 *Le décloisonnement, pourquoi, quel profit ? - partage des ressources, collaboration entre enseignants ? - augmentation des regards, du temps, du nombre d'élèves à gérer amène la question de l'évaluation ?*

11.5 *Le décloisonnement ? Pourquoi ? Quel statut ?*

Il y a décloisonnement lorsque le groupe mis en place au départ se modifie. Une nouvelle structure se crée qui conditionne :

- l'organisation du travail ;
- l'évolution dans l'espace ;
- le champ des relations.

Le **profit** des décloisonnements peut être double :

- un partage des ressources et des problèmes ;
- une collaboration active entre les titulaires.

Le décloisonnement ouvre quelques perspectives pédagogiques et sociales que le confinement dans une classe ne permet pas. Il a pour origine le

souci et la volonté des enseignant(e)s de donner plus de cohérence à leurs évaluations et à leurs multiples démarches, de travailler ensemble pour mieux se connaître et d'impliquer davantage les enfants dans la gestion de leurs activités, de leurs groupes et de leurs écoles. Il évolue à des stades et avec des éclairages différents. On ne lui donne pas de statut rigide. Il est l'émanation de la sensibilité de chaque établissement scolaire et tend à fonctionner sans recette et sans moule d'ordre institutionnel.

Le décloisonnement a été l'une des composantes les plus caractéristiques du « chantier équipes pédagogiques de l'institut coopératif de l'école moderne » (pédagogie Freinet) dont la création, par le biais de la coopérative de l'enseignement laïc, remonte, sauf erreur, à 1927. C'est dire si le « petit bleu », comme on l'appelle, s'enracine à la fois dans la tradition et la modernité. Le décloisonnement vise à poser le problème de la continuité des pratiques de la 1E à la 6P, à dépasser les enfermements de toutes natures, à mieux gérer le parcours « exhaustif » de l'enfant et à rendre plus coopérative la concertation avec les collègues qui reçoivent ou transmettent les élèves. Par l'éclatement des ateliers et des structures qu'il prône, le décloisonnement module l'avis d'un seul enseignant, puisque plusieurs regards sont posés sur le même enfant. Il ne faut pas sous-estimer l'impact social que ce regard peut avoir dans certaines situations difficiles où la violence entre les enfants, les enseignants, les parties opposées de toute sorte émerge, où le regard commun sur l'enfant devient aussi un regard sur l'autre, sur soi-même, sur sa manière d'enseigner, sur sa manière d'évaluer, sur sa manière d'être.

Notons cependant que la rénovation ne vise pas un décloisonnement à tout moment, ne vise en aucun cas la disparition du groupe-classe, au contraire. Il s'agira, au sein de chaque école, de trouver le juste équilibre entre les moments de travail dans le groupe-classe et les moments de travail dans des regroupements et décloisonnements divers.

11.6 Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ? (contenu, durée) Pourquoi des cycles ? Pour quels profits ?

Dans l'organisation scolaire traditionnelle, une des mesures qui permet à l'élève de rattraper son retard, consiste à refaire son année, c'est-à-dire, à refaire, in extenso et parfois de manière identique, le programme prévu. Comme si, au cours de l'année précédente, rien n'avait été consolidé, assis, renforcé...

La nouvelle organisation par cycles prévue par la rénovation rompt cette logique. Les cycles d'apprentissage et de développement se construisent autour d'un ensemble de compétences (objectifs-noyaux) qui constituent une étape importante du cursus (l'équivalent de deux ou trois degrés actuels). Un cycle représente donc le nombre d'années ou de semestres qu'il faut à un élève moyen pour parcourir cette étape, sachant que certains mettront un peu plus de temps, d'autres un peu moins.

Dans l'organisation par cycles d'apprentissage, il s'agit de construire les apprentissages nécessaires pour atteindre les objectifs-noyaux fixés, plutôt que de répéter des activités déjà maîtrisées. Pour cette raison, à l'intérieur de chaque cycle, la responsabilité des enseignants consistera à offrir à leurs élèves des champs d'activités étoffés et consistants, de les confronter avec des situations-problèmes à même de faire avancer chacun à son rythme, selon son style d'apprentissage, selon ses potentialités. Il s'agit là d'interrogations dont les didacti-

ciens de l'enseignement primaire se préoccupent avec constance et conviction, depuis plusieurs années (**Réponse identique pour la question 12.3**).

11.7 Quelle est la réelle marge de manoeuvre des enseignants dans le processus de rénovation ?

La marge de manoeuvre des enseignants dans le processus de rénovation est importante. Elle accorde à l'établissement scolaire, comme « lieu d'innovation et de créativité pédagogiques », une grande part d'autonomie pour la gestion des parcours et des exigences par les professionnels et les élèves, la définition de l'organisation scolaire la mieux adaptée, la mise en place des modalités de coopération entre tous les partenaires.

Atelier 12

Pourquoi rénover ?

Thèse pour lancer le débat

On veut éviter l'échec scolaire, le redoublement... Pour une minorité d'élèves touchés, on s'apprête à changer fondamentalement un système scolaire pour en adopter un autre qui n'est pas forcément meilleur. En tout cas, cela reste à prouver... !

Interrogations renvoyées aux participants

Le système scolaire est-il à ce point médiocre ? Une rénovation si importante est-elle justifiée ? Quelques « ajustements » ne suffiraient-ils pas ?

Animateurs

Ariane BERTHOLET, André DUVAL & Pierre-Charles DAGAUD

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le système actuel est lui-même le fruit d'une évolution qui n'a cessé de caractériser l'école primaire depuis de nombreuses années. Il permet déjà aux enseignants qui le désirent, de travailler sur certains axes qui sont proposés dans le document bleu (enfants au centre des préoccupations pédagogiques, pédagogie différenciée), et ce en s'appuyant notamment sur des structures telles que la formation initiale, la formation continue obligatoire ou non, ainsi que sur l'ouverture faite par le DIP depuis quelques années aux projets d'école.

Les participants reconnaissent au rapport Hutmacher le mérite de faire ressortir certains dysfonctionnements du système actuel, **mais ceux-ci ne sont pas du tout suffisants pour envisager une réforme d'une telle ampleur**. Pourquoi ne pas tirer parti de ce qui est connu et maîtrisé pour améliorer et adapter encore mieux le système actuel aux besoins de nos élèves ? **Pourquoi rénover ?** La question reste ouverte ! Le système actuel, vu son taux de réussite et vu les compétences qu'il leur a permis de développer, donne satisfaction à de nombreux enseignants, qui, quoi qu'on en dise, ont la certitude (confirmée par les chiffres de Walo Hutmacher) d'être efficaces. Face au projet

de rénovation tel qu'il est présenté dans le document bleu, les participants sont amenés aux considérations suivantes :

- Rien ne prouve la pertinence de la mise en place d'un système basé sur des cycles d'apprentissage. Jusqu'à présent aucune étude connue n'a démontré son efficacité.
- Les cycles d'apprentissage basés sur les rythmes et l'individualisation des parcours présentent des dangers de dérive non soupçonnés allant à l'encontre des buts recherchés.
- L'éclatement, même partiel, du groupe-classe constitue un danger pour les élèves et n'est pas désiré par les enseignants.
- Ce système implique que l'enseignant travaille avec un effectif restreint, alors que la tendance actuelle ne va pas dans ce sens.
- Le contexte économique ne se prête pas à la mise en place d'une rénovation « gourmande en moyens financiers et en ressources humaines », alors même que l'école primaire voit son budget s'amenuiser année après année.
- A l'heure actuelle, aucun moyen didactique concret n'est mis à la disposition des enseignants pour les aider à différencier leur enseignement. Ils doutent que cela changera à l'avenir.
- Une expérience, très proche sur certains aspects du document bleu, a été lancée récemment à Genève. Ne serait-il pas judicieux d'attendre et de voir sur quoi elle aboutit ?
- Le document bleu ne prévoit pas de **bilan pédagogique à long terme** sur les effets de ses démarches. Il opte résolument pour la généralisation d'un système dont personne ne connaît la réelle efficacité. Il faut donc s'opposer à cette généralisation prématurée et dangereuse.
- La précipitation avec laquelle la rénovation est envisagée laisse penser que l'on n'a pas songé à toutes les implications perverses qu'elle peut engendrer. Ne veut-on pas faire passer coûte que coûte une nouvelle mode pédagogique ?
- Le cadre non négociable ne peut être accepté par des gens qui se considèrent comme des professionnels. Ils y voient là une totale contradiction avec le discours tenu par la Direction.
- La conception du document bleu est le fruit d'un travail duquel ont été exclus les enseignants.
- Certains participants ne peuvent s'empêcher de se poser la question de savoir quel est le but réellement visé par les autorités politiques. Cette rénovation n'est-elle pas un outil servant à des fins économiques plutôt que pédagogiques ?

Dans l'optique d'une amélioration du système actuel, les propositions suivantes ont été formulées :

- accroître et favoriser les projets d'école même s'ils ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre d'un système basé sur les cycles d'apprentissage ;
- fournir aux enseignants des moyens didactiques concrets permettant la différenciation de l'enseignement ;
- prévoir des solutions de rattrapage pour les enfants en difficulté au terme d'une année scolaire (évaluation au mois de juin confirmée ou infirmée par une évaluation au mois de septembre) ;
- suivi d'une volée par un enseignant dans des degrés sensibles (ex. 1P-2P) ;
- introduction de l'évaluation formative dans le cadre de recyclages ;

- création d'espaces de concertation entre les enseignants dans leur cadre de travail.

Toutes ces considérations et propositions mentionnées dans ce rapport ont été formulées à titre individuel lors des discussions qui ont eu lieu dans l'atelier en question. Il n'y a donc pas lieu d'y voir en l'espèce un document faisant l'objet d'un consensus.

QUESTIONS ET RÉPONSES

12.1 Pourquoi rénover ?

12.2 N'est-il pas possible d'imaginer que les remédiations à apporter qui concernent toutes les phénomènes liés au redoublement se fassent dans le cadre même du système actuel ?

L'objectif essentiel de cette rénovation est de renforcer encore l'efficacité de l'école primaire afin de mieux préparer les enfants à suivre avec profit leurs études ultérieures. Il s'agit d'améliorer les compétences de tous les élèves et plus particulièrement de ceux qui réussissent actuellement le moins bien. Mais il s'agit également d'offrir une école qui donne plus de sens à un nombre de plus en plus important d'enfants, en leur offrant des structures, des situations et contextes d'apprentissage qui prennent mieux en compte leurs besoins, leurs rythmes et leurs intérêts. (Voir aussi à ce sujet : la réponse à la question 1.4).

12.3 La pédagogie différenciée, la meilleure collaboration entre les enseignants, la redéfinition des curriculums, l'évaluation formative, le suivi des élèves sur plusieurs années passent-ils forcément par une structure en cycles d'apprentissage ?

Dans l'organisation scolaire traditionnelle, une des mesures qui permet à l'élève de rattraper son retard, consiste à refaire son année, c'est-à-dire, à refaire, *in extenso* et parfois de manière identique, le programme prévu. Comme si, au cours de l'année précédente, rien n'avait été consolidé, assis, renforcé... La nouvelle organisation par cycles prévue par la rénovation rompt cette logique. Les cycles d'apprentissage et de développement se construisent autour d'un ensemble de compétences (objectifs-noyaux) qui constituent une étape importante du cursus (l'équivalent de deux ou trois degrés actuels). Un cycle représente donc le nombre d'années ou de semestres qu'il faut à un élève moyen pour parcourir cette étape, sachant que certains mettront un peu plus de temps, d'autres un peu moins.

Dans l'organisation par cycles d'apprentissages, il s'agit de construire les apprentissages nécessaires pour atteindre les objectifs-noyaux fixés, plutôt que de répéter des activités déjà maîtrisées. Pour cette raison, à l'intérieur de chaque cycle, la responsabilité des enseignants consistera à offrir à leurs élèves des champs d'activités étoffés et consistants, de les confronter avec des situations-problèmes à même de faire avancer chacun à son rythme, selon son style d'apprentissage, selon ses potentialités. Il s'agit là d'interrogations dont les didacticiens de l'enseignement primaire se préoccupent avec constance et conviction, depuis plusieurs années. (Réponse identique pour la question 11.6)

Les cycles pédagogiques : un adieu aux notes ?

Thèse pour lancer le débat

Individualiser le parcours de formation, c'est aussi rompre avec la sélection.

Interrogations renvoyées aux participants

Est-ce envisageable - nécessaire - indispensable ? Par quoi remplacer la note comme moteur des apprentissages ? Supprimer la note : une chance ou un danger ? pour l'élève, pour l'enseignant(e) ?

Animateurs

Etiennette VELLAS & Eric BAERISWYL

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Défense de la thèse

Le système d'évaluation actuel est un instrument de sélection incompatible avec la lutte contre l'échec scolaire annoncée par la rénovation.

Tenter d'éliminer tout couplage entre formation et sélection par l'introduction d'une évaluation qui soit exclusivement formative est indispensable pour que la rénovation atteigne ses objectifs. L'institution doit donc aujourd'hui rompre avec une incohérence : demander aux enseignants de faire réussir chaque enfant tout en exigeant l'échec de certains par le maintien d'une évaluation notée. Sans cette rupture, les efforts réalisés pour rénover l'école genevoise risquent d'aboutir, dans quelques années, à un nouveau constat de résistance à la lutte contre l'échec scolaire.

Participants

L'atelier a réuni 56 participants (28 le matin et 28 l'après-midi) ; des titulaires de classe des divisions primaire, élémentaire et spécialisée, des GNT, des MS, un collaborateur du SMP, un enseignant du CO et un inspecteur de l'enseignement primaire.

Compte rendu des idées-forces

Les participants semblent considérer la rénovation de l'enseignement primaire comme un pari mobilisateur, un défi lancé à l'ensemble du système et à chacun. Les personnes présentes, de manière générale, adhèrent à la thèse. Pour beaucoup, il semble utile, voire nécessaire de supprimer la note scolaire. Pour certains, l'abolition des notes est indispensable. Le débat n'a donc pas lieu entre partisans des notes et les autres mais autour des aspects négatifs du système actuel d'évaluation, du changement souhaité et des conditions pour que ce changement ait lieu.

Aspects négatifs du système actuel d'évaluation

- Pour l'élève la note est qualifiée d'inutile, nocive, bloquante, l'enfermant dans une représentation de mauvais élève, lui faisant construire une image de lui négative et développant un sentiment d'incapacité.
- Pour l'enseignant elle est déclarée inutile, lui faisant perdre du temps, n'aidant même pas la sélection puisque n'étant pas prise en compte pour certains enfants à l'entrée du CO. Pour certains, elle handicape leur acte pédagogique.
- Pour les parents la note est trompeuse. Elle ne représente pas une évaluation fiable des compétences.

Le constat est fait que de nombreux enseignants fonctionnent déjà avec un dossier pédagogique personnalisé pour chaque élève qu'ils traduisent en notes afin de satisfaire aux exigences institutionnelles. Ces enseignants se sentent rapidement en porte-à-faux : leur discours est parfois anéanti par la note. Il existe en effet un fort décalage entre la note qui sanctionne certaines acquisitions scolaires et les autres informations qualitatives sur le travail de l'élève. La coexistence de ces deux types d'informations pose problème à tous les acteurs (parents, élèves, enseignants).

Les espoirs d'un autre système d'évaluation

- Renforcer chez les enfants l'acquisition des savoir-faire et savoir-être utiles, nécessaires pour faire face à la complexité du monde d'aujourd'hui.
- Voir se développer un nouveau moteur à l'école : l'absence de notes (profil critique) placerait les apprentissages au centre des préoccupations. Le glissement espéré tourne autour de la revitalisation du sens de la chose scolaire, des métiers d'élève et d'enseignant.
- Alléger le travail des enseignants qui fonctionnent déjà avec un double système d'évaluation.
- Ne plus évaluer les manques, mais construire des compétences et pouvoir honnêtement les certifier.
- Mieux mettre en place le caractère spiralé des programmes romands (le GRAP est ressenti comme trop linéaire).

Les conditions d'un changement

- Valoriser le dialogue sur le sens de l'évaluation entre tous les acteurs.
- Repenser le rôle de l'évaluation pour l'élève, l'institution, les parents.
- Travailler l'habitus d'une école sélective, ce qui risque de poser un problème plus grand pour les adultes que pour les enfants. Il existe plusieurs écoles à Genève qui fonctionnent depuis très longtemps sans note et les enfants ne les réclament pas !
- Mobiliser la réflexion de tous pour que chacun réussisse à changer en profondeur.
- Harmoniser le système d'évaluation dans toute la scolarité obligatoire. Vitaliser le dialogue primaire-secondaire.
- Veiller à ce que tous les partenaires se sentent en confiance : les enseignants dans l'institution, les élèves dans l'établissement scolaire et dans leurs apprentissages.
- Utiliser l'expérience acquise par les praticiens et ne pas réinventer la poudre dans chaque école.

- Parvenir à définir minimalement les objectifs-noyaux communs à l'école genevoise. Ne pas s'enfermer dans des objectifs trop fins ni trop nombreux, mais définir les compétences visées grâce à un profil critériel de sortie pour chaque cycle d'apprentissage.
- Laisser les enseignants être les artisans de l'évaluation formative et leur offrir une aide pour la construction des instruments et leur permettre de disposer de moyens (banque d'items, tests, grilles d'appréciation, situations d'apprentissage, aides à la réflexion et au réaménagement du cursus d'apprentissage).

Les risques d'un changement d'évaluation

- La pression de la famille pour achever le cursus primaire le plus vite possible (l'école à plusieurs vitesses).
- Perdre la fonction récompense de la note pour certains élèves.

Questions en suspens

- On veut changer les enseignants, mais le problème est plus large : « Changer la société pour changer l'école ? Changer l'école pour changer la société ? »
- Qui doit et va définir les objectifs-noyaux en les articulant avec le minimum culturel vital admissible par chacun et par tous ?
- Quels outils posséder pour ne pas perdre de vue certains élèves le long de leur parcours et assurer le suivi de chacun, avoir des repères. Comment permettre à l'élève de se repérer et d'orienter ses apprentissages ? Les capacités d'auto-évaluation sont-elles envisageables ? Pour tous les élèves ?
- Quels objectifs intermédiaires ou progressifs sont nécessaires afin d'assurer le suivi de chacun ?

Soucis en suspens

- La fatigue et le désarroi des enseignants qui, depuis un quart de siècle, se heurtent à des refus ou à des freins institutionnels et qui constatent que la rénovation impose aujourd'hui les changements qu'ils réclamaient hier.
- Comment retrouver l'élan qui a été étouffé ?
- Comment recréer la solidarité et le lien social qui existaient à ce moment et qui donnaient envie d'apprendre ensemble pour faire bouger l'école, changer le système ?

QUESTIONS ET RÉPONSES

13.1 *Quel espoir peut-on avoir face à l'abolition des notes de façon définitive ?*

La suppression des notes représente une chance pour l'élève, à condition de mettre en place des formes d'évaluation formative et certificative adéquates. Cela implique le développement de nouveaux outils d'information à l'intention des parents, et d'observation auprès des enfants, la note n'étant pas un repère suffisant leur permettant de se situer dans leurs apprentissages. La rénovation va dans le sens de cette transformation.

Il est important d'abandonner l'idée qu'une évaluation sert à définir une fois pour toutes le statut de bon ou de mauvais élève. La finalité de toute évaluation consiste, au contraire, à trouver le moyen pour **chaque enfant** d'atteindre les objectifs prescrits par le programme scolaire. Dans ce but, l'évaluation formative consiste à observer **chaque** enfant pour

- organiser au mieux son parcours de formation ;
- trouver des modalités d'organisation pédagogique qui favorisent la progression de la totalité des élèves d'une classe, d'un groupe d'élèves, d'une école.

En conséquence : la phase d'exploration intensive servira

- à examiner dans quelle mesure il est possible de limiter l'évaluation certificative à la fin de l'école primaire ;
- à développer des solutions différenciées, école par école, pour une information appropriée et satisfaisante aux parents.

13.2 Quels moyens de formation prévoient les dispositifs pour accompagner les enseignants dans ce processus ?

Il est prévu d'utiliser les services compétents. L'aide du GRI peut également être envisagée, ainsi que celle du groupe inter-projets.

13.3 Les expériences novatrices en cours montrent la nécessité d'une information efficace. Quelles sont les stratégies prévues ?

La capitalisation des expériences d'ici et d'ailleurs n'est pas encore bien établie. Le GRI entend favoriser la circulation de l'information et répondre aux écoles en facilitant l'accès aux personnes et aux documents ressources (bibliographies, vidéos, etc.). Des documents devraient être obtenus, concernant d'autres pays ayant un système scolaire proche de celui qui est projeté par la rénovation (Pays-Bas et Suède par exemple).

Atelier 14

Temps réel pour l'apprentissage de la lecture

Thèse pour lancer le débat

*Actuellement, un élève a **une** année pour apprendre à lire, vu les fiches et le travail didactique proposés en 2P. Ce n'est pas suffisant pour tous les élèves.*

Interrogations renvoyées aux participants

Quel changement la rénovation va-t-elle proposer pour l'apprentissage de la lecture ? Le matériel de lecture 2P va-t-il changer ?

Animatrice

Isabelle VERLAY

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le résumé du débat ne nous est pas parvenu.

QUESTIONS ET RÉPONSES

14.1 *Qu'est-ce que la lecture pour nous ?*

La lecture est avant tout compréhension, c'est-à-dire construction d'une représentation mentale cohérente de ce qu'on lit. L'apprentissage de la lecture s'inscrit dans un ensemble plus vaste, celui de l'apprentissage de la langue écrite. L'acte de lire combine un ensemble complexe d'aptitudes et, de conduites et d'opérations. Si on s'est longtemps contenté des méthodes dites synthétiques, connues chez nous sous la forme de méthode syllabique, on ne peut plus ignorer aujourd'hui que l'acte de lecture n'est pas qu'une simple mise en relation de lettres et de sons. Dès la première enfantine, l'enseignant(e) propose à l'enfant des activités complexes qui lui permettront de donner du sens à l'apprentissage du lire-écrire. Dans cette optique, cet apprentissage se poursuit tout au long de la scolarité.

14.2 *Allons-nous avoir une transformation des programmes ? (2P)*

14.3 *Qu'est-ce qui est important : se remplir de connaissances ou se développer ?*

La question telle qu'elle est formulée pourrait laisser entendre qu'il s'agit d'opérer un choix exclusif. Or l'acquisition de connaissances par l'enfant va de pair avec son développement. En conséquence, l'enfant doit trouver à l'école les conditions qui lui permettent d'acquérir des connaissances. Dans ce but, des situations qui donnent du sens à son activité, tout en favorisant le développement de compétences de haut niveau, telles que le raisonnement, l'autonomie, l'imagination, la capacité de communiquer, d'anticiper, de travailler en équipe, seront organisées par l'enseignant.

14.4 *Pourquoi mélanger les 1 E et 2 E ; les 2 E et 1P ; les 1P et 2P ?*

La classe multi-âges offre la possibilité d'une plus grande responsabilisation des enfants, en raison d'une prise en compte de leurs rythmes d'apprentissage, de leur progression, qui sera soumise à une évaluation continue. L'introduction éventuelle du tutorat (entraide entre élèves, en fonction des objectifs à atteindre) renforcera cette responsabilité dans le sens de la solidarité et de l'acceptation du don de l'autre.

14.5 *Comment faire pour se sentir responsable de tous les enfants ?*

En principe, puisque le groupe-classe est préservé, le titulaire reste donc responsable de ce groupe. Cependant, il sera nécessaire, pour l'ensemble des enseignants concernés, de partager les informations concernant l'évaluation des compétences des enfants. Cela permettra de prendre en compte la progression

de chaque élève pour l'organisation de son parcours, durant toute la scolarité primaire.

Atelier 15

La réorganisation de l'école sans parler de degrés

Thèse pour lancer le débat

Supprimer la notion de degrés dans nos têtes et dans notre organisation, c'est plus facile à dire qu'à faire☞!

Interrogations renvoyées aux participants

Comment réorganiser notre école sans parler de degrés ? Le groupe-classe doit-il disparaître ? Mélanger les âges = la mode ou un mode d'organisation plus efficace ?

Animateurs

Béatrice JENNI , Anne-Claire RIONDEL & Joël VELLAS

RÉSUMÉ DU DÉBAT

40 participants dans chaque atelier.

Le groupe-classe doit-il disparaître ?

L'ensemble des enseignants pense que le groupe-classe a sa raison d'être principalement pour des raisons affectives, sociales et pédagogiques :

- besoin d'une référence : l'enseignant ou d'autres adultes, le groupe-classe ou un enfant en particulier ;
- besoin d'un cadre sécurisant où chacun est connu de tous ;
- le groupe a un pouvoir éducatif grâce aux interactions multiples et aux habitudes de travail ;
- maintien d'une dynamique de groupe ;

Toutes ces raisons qui rendent le groupe-classe nécessaire sont importantes autant pour l'enfant que pour l'enseignant.

Quelle organisation d'école est-elle la plus judicieuse ?

L'ensemble des participants pense qu'il n'y a pas de modèle généralisable, mais que c'est à chaque école de trouver son mode de fonctionnement selon la taille de l'école, l'environnement socio-culturel, les besoins des enfants et des enseignants. Cependant cela implique certaines conditions : se parler, s'écouter et y croire ! Quelle que soit l'organisation, il y a la volonté de conserver le noyau-classe tout en donnant une grande importance aux décroissements. Toutefois, il est indispensable dans ce type de fonctionnement d'avoir de petits effectifs et de bénéficier d'intervenants selon les besoins.

Faut-il décroisonner et pourquoi ?

« Oui, car c'est le premier moyen de connaître ses collègues, les autres enfants, c'est-à-dire de constituer une culture commune d'école ». Le décroisonnement est l'un des moyens possibles pour parvenir à une meilleure individualisation des parcours de formation. En effet, il permet à l'enfant de trouver dans différents lieux et avec différentes personnes ce dont il a besoin pour progresser. Cependant on peut imaginer une multitude de décroisonnements différents tant au niveau de l'organisation (a) qu'au niveau des objectifs visés (b) :

a) décroisonnements au niveau de l'organisation :

- horizontal (élèves du même âge) ;
- vertical (élèves d'âges différents) ;
- ponctuel (trois jours sur un thème) ;
- régulier (une fois par semaine) ;
- individualisé (un élève pour un besoin) ;
- généralisé (une ou plusieurs classes) ;
- par discipline (recherche mathématique) ;
- etc.

b) décroisonnements au niveau des objectifs visés :

- socialisation ;
- connaissance de tous les enfants et adultes ;
- intégration des parents dans la vie de l'école ;
- enseignement ou consolidation d'une notion ;
- évaluation (deux ou trois regards sur un même enfant) ;
- plaisir (choix d'activité, d'enseignant ou d'enfant) ;
- préparation d'une fête (Escalade, Noël) ;
- etc.

Attention : Quelle que soit la forme du décroisonnement, il est indispensable de fixer des objectifs ! Décroisonner pour décroisonner n'a pas de sens !

QUESTIONS ET RÉPONSES

15.1 De quoi parle-t-on lorsqu'un enfant n'a pas atteint les objectifs de fin de cycle ? (sachant qu'on ne parlera plus de redoublement).

L'organisation par cycles prévoit une construction progressive des apprentissages, en vue des objectifs-noyaux fixés. A l'intérieur de chaque cycle, chaque école devra développer les moyens les mieux à mêmes d'assurer, à tous les enfants, un parcours « réussi », en tenant compte du rythme, des forces et faiblesses de chacun, en lui offrant une organisation scolaire et des dispositifs didactiques qui le soutiennent, voire le stimulent de manière optimale. Evidemment, la situation des enfants qui n'auraient pas atteint les objectifs-noyaux fixés reste ouverte et devra être traitée autrement qu'en termes de redoublement. Etre cohérent dans la mise en place de parcours individualisés signifiera qu'on trouve pour ces enfants les moyens les plus adaptés pour qu'ils puissent poursuivre leur scolarité avec un profit optimal :

- en ne les pénalisant pas par un maintien dans le cycle inférieur, alors que leurs camarades passent au cycle supérieur ;

- en assurant la continuité dans le cycle suivant, grâce à une bonne coopération des enseignants des deux cycles ;
- en refusant, à tout prix, la fatalité de l'échec scolaire, mais au contraire, en poursuivant les efforts pour trouver, pour ces enfants, des formes et des approches d'apprentissage les mieux adaptées.

15.2 Est-ce que l'école primaire devra continuer à sélectionner les enfants pour le passage au Cycle (orientation des sections) ? Avec quelle évaluation et par qui (système de notes à bannir) ?

La rénovation de l'enseignement primaire ne peut être mise en oeuvre sans une concertation avec l'ordre d'enseignement qui accueillera ses élèves. Cette concertation devra avoir lieu tant au sein des structures faîtières - rappelons que le Directeur du Cycle d'orientation est membre du groupe de pilotage - que directement entre les écoles concernées.

Actuellement, il est difficilement concevable que la sélection des élèves soit déléguée au cycle d'orientation. Une telle décision exigerait des modifications de structure et de compétences (gestion des classes hétérogènes) qui ne peuvent être introduites dans l'immédiat.

15.3 Quelle reconnaissance des projets d'écoles extérieures aux écoles en innovation ? Auront-ils la possibilité d'avoir autant de moyens que les autres ?

Les écoles qui travailleront sur des projets de réflexion ou qui déposeront, comme par le passé, des projets de formation, seront reconnues et soutenues. En revanche, elles ne bénéficieront pas des franchises accordées aux écoles en innovation, ni du soutien du GRI, dont la mission est de travailler en priorité avec les écoles en innovation.

Avantages et inconvénients d'être enseignant(e) dans une école en rénovation

Animateurs

Pierrette AMSTUTZ & Laurent VITE

RÉSUMÉ DU DÉBAT

La liste suivante des inconvénients et avantages a été établie par les participants du groupe :

Inconvénients	Avantages
• Constitution et gestion d'une équipe • Faire des concessions par rapport à des projets plus personnels • Temps énorme à investir pour la concertation, la discussion, surtout au départ de l'expérience • Partage des responsabilités • Communication difficile • Dispersion, crainte de devoir courir trop de lièvres à la fois	• La recherche à l'intérieur d'un système neuf • La stimulation professionnelle, profiter de l'élan, de l'émulation de la nouveauté • Travail sur soi dans un groupe d'adultes • Partage des responsabilités • Vue plus objective sur les enfants, parce que multiple • Echange sur les pratiques • Profiter des chercheurs et des ressources à disposition • Échanges qui permettent aux enfants de profiter de tous les adultes de l'école

Le partage des responsabilités a été vu comme un avantage dans le sens que l'enseignant n'est plus seul à porter un regard sur les élèves et à prendre des décisions les concernant, et comme un inconvénient ou un danger dans le sens où ce partage peut faire en sorte que plus personne ne prenne des responsabilités à propos de rien. Le groupe s'est aussi prononcé sur un certain nombre de conditions qui lui semblaient nécessaires pour que le projet de l'école en rénovation dure :

- Il faut que l'équipe s'accorde sur un but commun et cela implique peut-être des renoncements.
- Il faut par ailleurs que l'équipe soit hétérogène pour que les enfants puissent tirer parti de tous et des capacités personnelles des adultes travaillant dans l'école. Cela implique la reconnaissance des différences des autres.
- Il faut que l'équipe fasse l'apprentissage de la tolérance.

La discussion a également abordé la question de savoir s'il était utile, nécessaire, souhaitable, de se coopter pour faire une équipe qui remplisse les conditions ci-dessus. Après avoir émis dans un premier temps la nécessité de se choisir, le groupe est arrivé à la conclusion que cette nécessité n'était pas obligatoire, pourvu qu'on ait la volonté de collaborer pour réaliser un projet qui fasse du sens pour chacun.

QUESTIONS ET RÉPONSES

16.1 *Comment mettre en place un système et comment l'évaluer efficacement ?*

Pour la première phase de mise en place de la rénovation, trois dispositifs d'évaluation sont d'ores et déjà prévus, **mais en discussion** :

- 1. L'observation permanente et la régulation du processus de rénovation dans les écoles engagées dans la première phase.** Par le biais du GRI et du GPR, ces écoles rendront régulièrement compte de leur travail d'innovation sur les trois axes, des problèmes rencontrés, des solutions trouvées, des effets obtenus.
- 2. Un groupe d'évaluation formé d'experts indépendants du département de l'instruction publique, et pour la plupart, extérieurs au canton de Genève.** Ce groupe sera à constituer dès la rentrée 1995. Son regard critique accompagnera le processus de rénovation ; il sera notamment nourri par les résultats de l'observation permanente évoquée ci-dessus et invité à réagir ; il prendra de son côté toute initiative qui lui semblera utile à l'accomplissement de sa mission d'évaluation formative en cours de processus et de bilan sommatif à construire progressivement d'ici 3-4 ans.
- 3. Une mesure initiale et continue des compétences et des acquis des élèves.** La possibilité, la forme et les contenus de telles prises de telles prises d'information seront concertés avec les divers partenaires concernés : les services de recherche et de formation, la faculté des sciences de l'éducation, l'association professionnelle des enseignants (SPG), le groupe de pilotage de la rénovation.

Par le biais de canaux qui restent à trouver, les observations et les bilans feront l'objet d'une communication régulière à l'ensemble des enseignants primaires genevois, de manière à les informer de l'évolution de la démarche, de nourrir leur propre réflexion et de leur permettre de se préparer à la phase d'extension. **(Réponse identique à la question 1.5)**

16.2 *Quels seront les moyens en terme de temps qui seront alloués pour mettre en place la rénovation dans une école, surtout dans le domaine de la concertation des adultes entre eux ?*

Il faudrait, avant de pouvoir répondre à cette question, mieux cerner les besoins des écoles en innovation et éventuellement étudier la possibilité d'attribuer un crédit pour les TTC. Certaines séances pourraient faire partie de l'horaire des enseignants, durant lequel les élèves seraient libérés de l'enseignement. D'autres séances, durant lesquelles les enseignants seraient remplacés, pourraient être accordées. Il s'agit de s'entendre sur les objectifs de ces séances et d'examiner en quoi ils se distinguent du cahier des charges de l'enseignant.

La Direction de l'enseignement prévoit, en fonction des demandes formulées par les écoles ayant déposé un projet, d'accorder un « crédit de formation » global à l'école, qui sera autogéré par celle-ci, en concertation avec l'inspecteur concerné, ainsi qu'avec le GRI (**voir aussi à ce sujet les questions 7.2. à 7.4).**

16.3 Plusieurs collègues ont relevé la difficulté de se faire remplacer dans une classe à triples degrés, ou qui vise une forme de cycle ; quelles seront les relations entre service des remplacements et école en rénovation l'année prochaine (parfois houleuses pour l'instant) ? Et pour plus tard, quelle formation offrira-t-on ou exigera-t-on des remplaçants ?

Les écoles en innovation pourront en effet constituer un staff de remplaçants, aptes à se substituer aux enseignants absents pour cause de maladie ou de formation. Pour cette raison, il est évidemment important que ces personnes soient intéressées par le dispositif pédagogique et didactique adopté par l'école en question.

Il est néanmoins indispensable de veiller à ce que ces remplaçants répondent aux exigences garantissant un enseignement de qualité pour les élèves. Dans ce but, la direction de l'enseignement primaire établira une liste de critères auxquels ces personnes seront confrontées - en collaboration avec l'inspecteur et le responsable du service des remplacements - avant de pouvoir faire partie du staff. Les besoins de formation de ces remplaçants ainsi que les possibilités de formation accordées seront à déterminer ultérieurement. (**Réponse identique à la question 1.6)**

16.4 Quelle place vont prendre les généralistes non titulaires et les maîtres spécialistes dans les écoles en rénovation ?

Ils s'intégreront dans les projets (comme c'est déjà précisé dans de nombreuses esquisses), en fonction des besoins et de l'organisation de chacune des écoles.

16.5 Pourquoi le Forum a-t-il été annoncé si tard ? Le groupe de pilotage ne semble pas assez visible...

Dès la diffusion du document annonçant le projet d'innovation, des modalités pour organiser et pour développer la réflexion ont été recherchées et le groupe de pilotage de la rénovation (GPR) mis en place. La nécessité d'organiser un Forum est rapidement apparue et l'intérêt de la participation de Philippe Meirieu pour lancer le débat s'est imposé. Les responsabilités attribuées au GPR ont impliqué pour ses membres d'apprendre à gérer de nouveaux types de tâches, tâches qu'il a fallu glisser dans un calendrier serré. Malgré cela, le GPR a choisi d'agir en offrant aux enseignants la possibilité de s'exprimer sur le projet d'innovation le plus rapidement possible. C'est pourquoi il a été décidé de mettre sur pied un Forum en novembre déjà. Près de six cents enseignants ont participé aux travaux proposés dans les ateliers. Depuis, le courrier et les nombreux articles qui nous sont parvenus montrent que le but visé est atteint.

L'innovation et le temps

Animatrices

Claudine FLEURY & Barbara EICHE

RÉSUMÉ DU DÉBAT

Le groupe est parvenu à la conclusion que le temps n'est pas un paramètre déterminant et que le manque de temps n'est pas une excuse. Il est par contre important d'obtenir l'aide d'un intervenant externe, pour apprendre à mieux gérer son temps, pour abaisser le temps de travail. Lorsque chaque membre d'une équipe éprouve du plaisir à passer du temps ensemble à discuter, à partager ses difficultés, ses angoisses, le temps n'est plus un problème. Par contre, il pose problème, lorsqu'on n'aime pas, quand on est forcé. Le temps ne devrait pas être utilisé comme prétexte pour cacher les peurs, les angoisses, le mal-être, les non-réussites et pour, en fin de compte, éviter le jugement des autres. Au contraire, mettre en commun les non-réussites et aussi les petites réussites de chacun peut permettre d'avancer.

QUESTIONS ET RÉPONSES

17.1 Quel message émet-on quand on dit « Je n'ai pas le temps » ?

De nombreuses hypothèses peuvent être explorées pour répondre à cette question. Le manque de temps peut être lié à de réelles contraintes matérielles, à des priorités qui se situent ailleurs, à un cycle de vie particulier, durant lequel on a d'autres préoccupations. Plus spécifiquement en relation avec la rénovation, le manque de temps peut être invoqué pour encore de multiples raisons, liées au désaccord avec les trois axes, à la crainte du changement, à la résistance au travail en équipe. De manière générale, la question soulève un problème de fond : quelle est l'image du métier, quelle est la représentation du temps qu'on doit à l'institution, quel est le vécu personnel de l'efficacité - voire de l'inefficacité - du temps investi dans la réflexion sur la pratique, le travail en équipe, la formation ? Quelles images de la surcharge et du stress ? Il est vrai que la décision d'une école d'élaborer et de mettre en oeuvre un projet d'innovation va confronter chacune et chacun avec l'obligation de modifier son emploi du temps, de redéfinir des priorités, tant personnelles que professionnelles. Mais il est vrai aussi que l'efficacité d'un projet dépendra, dans une large mesure, de la capacité de l'équipe pédagogique de trouver un équilibre sain entre investissements professionnels et personnels, d'établir un calendrier réaliste, de tenir compte des besoins, compétences et rythmes différents non seulement des élèves mais également des adultes qui font partie de l'école.

Troisième partie

**Post-scriptum
de Philippe Perrenoud**

Questions pour une rénovation

Philippe Perrenoud
Université de Genève

Le système de pensée, la culture d'une époque se caractérisent par les questions qu'il paraît sensé et légitime de poser, disait Bourdieu. Il importe certes qu'une société ou une organisation s'accordent sur quelques réponses. Mais elles peuvent vivre avec des questions ouvertes, en suspens, ou des questions controversées, autour desquelles s'affrontent diverses sensibilités, diverses idéologies. Peu importe en ce sens que certaines questions posées lors du Forum de novembre 1994 soient dépassées ou que d'autres n'aient pas encore trouvé de réponse satisfaisante. Ensemble, elles délimitent un espace de travail commun, sans doute pour quelques années.

L'évolution même du débat transformera peu à peu ces interrogations, surtout si l'on y répond. Chaque clarification appellera de nouvelles questions, à la manière dont un promeneur découvre un nouveau paysage lorsqu'il parvient au sommet d'une colline. Lors de la première réunion des cadres de l'école primaire sur la rénovation, en août 1994, l'un d'eux proposait une autre métaphore : la rénovation, disait-il, ouvre des portes ; ces portes ouvrent à leur tour sur d'autres portes. Toutefois, pour apercevoir les secondes, il faut d'abord franchir les premières... Dans dix ans, nous ne reconnaitrons plus nos interrogations d'aujourd'hui et d'autres, plus pointues, auront pris le relais. Mais ce sont les questions d'aujourd'hui qui rendront possibles celles de demain. Il vaut donc la peine de s'y arrêter un instant. Faut-il en proposer une synthèse ? Les titres des ateliers et la liste des questions indiquent assez clairement les grands thèmes qui préoccupaient les enseignants primaires genevois en novembre 1994 et les préoccupent sans doute six mois plus tard, même si les débats de la SPG, les travaux du GPR et du GRI et les discussions autour des projets d'innovation ont fait quelque peu bouger les représentations. Je proposerai donc simplement quelques réflexions sur le statut du débat.

Rien de nouveau sous le soleil ?

Les questions que suscite la rénovation de l'école primaire genevoise n'auraient pas été posées il y a vingt ans, car une telle réforme n'était pas concevable à ce moment. Ce n'était pas faute de moyens : on était encore dans l'euphorie de la croissance économique. La première crise pétrolière venait d'y porter un coup d'arrêt décisif, mais on ne le mesurait pas encore. Ce n'était pas faute de concepts : c'est en 1966 que Pierre Bourdieu stigmatisait **l'indifférence aux différences** et montrait qu'il suffit d'ignorer les inégalités initiales devant la culture et la langue valorisées à l'école pour les transformer rapidement en inégalités de réussite. La même année, aux Etats-Unis, en empruntant d'autres chemins, Benjamin Bloom proposait de lutter contre l'échec scolaire par une pédagogie orientée vers des objectifs clairs, continûment ajustée à l'apprenant au gré des test formatifs et de remédiations individualisées. Les intuitions

majeures de la **pédagogie différenciée** se précisaient, redonnant vie à des idées plus anciennes encore, celle d'**école sur mesure** (Claparède), d'**enseignement individualisé** (Dottrens), de **centration sur l'apprenant**, *leit motiv* de tous les courants d'école active et d'école nouvelle depuis le début du siècle.

Ce qu'il y a de neuf, c'est qu'il y a vingt ans, ces questions ne préoccupaient pas grand monde ! Seuls y travaillaient vraiment les militants de l'école active et de la démocratisation des études et les chercheurs en éducation proches de ces mouvements. Comme l'a montré Viviane Isambert-Jamati, il a fallu attendre les années 1950-60 pour que l'échec scolaire devienne un problème de société et plus longtemps encore pour qu'on songe à s'y attaquer avec des « armes » pédagogiques. Il fallait, semble-t-il, éprouver au préalable les limites des mesures d'aide financière aux études et des réformes de structures, par exemple la généralisation de la scolarité préobligatoire ou la création d'une école moyenne du type du cycle d'orientation. Les premières tentatives proprement **pédagogiques** prenaient la forme de l'**appui** ou du **soutien**, formules qui paraissaient alors le comble de l'audace. Confier à d'autres enseignants, voire à d'autres professionnels (comme au Tessin) le soin d'aider les élèves en difficulté, voilà une forme de révolution qui entraînait un accroissement de la division du travail entre enseignants primaires et imposait une coopération entre les titulaires de classes et celles et ceux qu'on nommerait bien plus tard, à Genève, des GNT (généralistes non titulaires).

Ceux dont le cycle de vie professionnel a traversé ces vingt dernières années mesurent-ils le chemin parcouru ? Pas toujours, parce que nous avons doublement la **mémoire courte**. Nous perdons vite nos repères sociaux. Il suffit de se plonger dans un journal de 1975 pour percevoir l'évolution des mentalités. Mais en vivant au jour le jour cette évolution, nous la saisissons aussi mal que les transformations graduelles de nos proches. Aujourd'hui, par exemple, certaines des écoles qui se lancent dans la rénovation voudraient disposer d'un ordinateur par classe. Il y a vingt ans, les micro-ordinateurs n'existaient pas, ils ont à peine plus de dix ans ! Dans vingt ans, on s'étonnera peut-être qu'il ait fallu demander un ordinateur par classe alors que chaque enfant en possédera sans doute plus d'un avant de savoir lire...

Il y a pas que les changements dans le monde des media et de l'informatique. Il y a vingt ans, aucune classe ne comptait parmi ses élèves jusqu'à dix huit nationalités différentes. Parmi les immigrés de huit ou douze ans, on n'accueillait qu'à titre exceptionnel des enfants qui n'avaient jamais fréquenté l'école. On ne trouvait pas alors dans les classes primaires la diversité des cultures, des langues, des confessions, des valeurs qui sont aujourd'hui le pain quotidien des enseignants. Il y a vingt ans, le thème de la violence des jeunes évoquait des films étrangers, *Orange mécanique* ou *Graine de violence*. On n'imaginait pas qu'en 1994, en France, les spécialistes de la violence scolaire désigneraient les 10-12 ans comme le groupe à hauts risques. On se préoccupait déjà de la drogue, de la misère du monde, de l'éducation sexuelle, mais qui prévoyait le crack, le déferlement de réfugiés en provenance du Tiers Monde ou de pays européens déchirés ou encore les ravages du SIDA et la nécessité d'en parler dès l'enfance ?

Notre mémoire est plus courte encore lorsqu'il s'agit de nos propres idées et pratiques. On sait les difficultés des adultes à imaginer comment raisonne un enfant qui n'a pas encore acquis la soustraction ou le conditionnel, tout simplement parce que certains développements de notre esprit sont irréversibles. Nous

ne nous baignons jamais deux fois dans le même fleuve parce nous changeons constamment. Pour qui a vécu intensément le débat pédagogique de ces années-là, il est très difficile de reconstituer les évidences d'il y a vingt ans. Le pourrait-on qu'on y serait réticent : nous voudrions croire à notre lucidité, croire que nous sommes depuis toujours préoccupés par la pollution ou la faim dans le monde.

Il y a vingt ans, c'est vrai, une partie des enseignants et des chercheurs travaillaient déjà, notamment à Genève, sur les thèmes de la rénovation. Ils étaient peu nombreux, souvent en rupture avec l'institution, militants utopistes plus que fonctionnaires dociles. Pour risquer une comparaison un peu provocante : à la Libération, en 1945, la France s'est trouvée soudainement peuplée d'une armée de résistants. Où étaient-ils deux ans auparavant, se sont alors demandés ceux qui, beaucoup moins nombreux, se battaient effectivement dans les maquis ? Chacun est tenté, aujourd'hui, de croire qu'il a, depuis toujours, rêvé de différencier son enseignement. C'est une reconstruction très optimiste du passé récent. Si c'était si vrai, on ne buterait pas aussi laborieusement sur la question des groupes multi-âges, de l'évaluation formative ou des objectifs-noyaux. Nos balbutiements prouvent bien que nous sommes très loin d'avoir fait le tour de ces questions. Peut-être y a-t-il plus grave que de s'opposer cyniquement à la différenciation : c'est de croire qu'elle va de soi, que chacun y pense spontanément et passe à l'acte quotidiennement.

Des alliances surprenantes

Plus sérieusement, ce que révèlent le Forum et plus globalement le débat autour du « petit bleu », c'est la formidable diversité des rythmes d'évolution d'un corps professionnel. Alors que les plus impatients s'énervent parce que nous en sommes encore à nous demander gravement, par exemple, si oui ou non il faut supprimer les notes, d'autres trouvent que cela va beaucoup trop vite ; certains ne voient même pas les raisons d'une rénovation, sûr qu'en gros, « tout va bien ». Et il est vrai que nous ne sommes pas dans le trente-sixième dessous, que l'école genevoise est de bon niveau, que ses maîtres sont bien formés et qu'il s'agit non de réparer un désastre, mais de faire mieux encore à partir d'un niveau déjà enviable. Non par souci de perfectionnisme, mais parce que nous vivons à la fin du XXe siècle dans une société tertiaire et multiculturelle qui appelle une école à sa mesure.

Il reste que, pour une fraction du corps enseignant, la rénovation a paru, sinon un tissu de banalités, du moins la simple confirmation de pratiques déjà courantes. Se sont ajoutés à ce constat un **agacement** et un **soupçon** :

- l'agacement est lié au fait que l'institution semble récupérer le travail novateur des écoles et des enseignants les plus avancés sur la voie de la rénovation ;
- le soupçon se nourrit de la certitude que la majorité politique actuellement au pouvoir ne saurait cautionner une réforme d'aspiration égalitaire et qu'elle cherche en fait à favoriser encore plus les favoris, à accentuer « l'école à deux vitesses ».

Ni cet agacement, ni ce soupçon ne sont absurdes. Ils ne sont, néanmoins, pas exempts de paradoxes. Le « petit bleu » reprend certes des idées qui sont dans l'air depuis quelques années et que certaines équipes pédagogiques et certains enseignants défendent et tentent de mettre en oeuvre depuis dix à vingt ans. Et il le dit :

Toutes les idées avancées ici s'appuient sur les recherches genevoises et étrangères et surtout sur les expériences menées à Genève et dans d'autres systèmes éducatifs par de nombreuses équipes pédagogiques. La différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours de formation, les projets d'école et le travail en équipe pédagogique, les didactiques centrées sur l'apprenant et les méthodes actives ne sont plus, à Genève, des idées nouvelles. Pourtant leur mise en oeuvre est très variable d'une école à l'autre, et on les trouve rarement toutes réunies. La rénovation vise donc un changement plus **systémique** ; elle n'invente pas, elle tente plutôt d'**intégrer** toutes sortes d'idées fécondes et de les implanter à **large échelle**, dans un cadre unifié, selon un calendrier progressif mais commun à toutes les écoles (Texte d'orientation, p. 7).

Ou encore :

La rénovation ne part pas de zéro. Elle prolonge au contraire de multiples expériences et recherches conduites autour de l'échec scolaire et des pédagogies nouvelles depuis 1975 : Fluidité, RAPSODIE, AQUADE, l'expérience UCE, le projet de Cayla, les expériences de nombreuses équipes pédagogiques, les travaux tant des services de recherche ou de didactique que de l'Université, sans oublier les programmes romands, le développement du soutien pédagogique, la politique d'intégration et l'ensemble des initiatives de la Direction de l'enseignement primaire et de ses partenaires (ibid., p. 24).

Cela ne suffit pas : tout se passe comme si une bonne idée devenait douteuse du seul fait d'être reprise par l'institution. Mais l'institution, en a-t-on une image bien réaliste ? Peut-être faudrait-il cesser de penser qu'elle est toujours du côté du conservatisme et les enseignants toujours du côté de l'innovation... En son for intérieur, chacun sait bien que « c'est plus compliqué que ça » et qu'une partie des **personnes** qui ont écrit le « petit bleu » y ont mis des idées qu'elles défendent, à des titres divers, depuis très longtemps, bien avant d'accéder aux positions qu'elles occupent actuellement et parce qu'elles ont tenté de les mettre en oeuvre dans des classes genevoises. Sans doute ne dit-on jamais assez ce qu'on doit à tous ceux qui partagent les mêmes causes. Nul ne saurait penser seul la lutte contre l'échec scolaire. Sans doute aurait-il fallu expliciter mieux encore les filiations entre le Forum 1993, centré sur le cahier de Walo Hutmacher, et le Forum 1994, qui en examinait les conséquences concrètes, le projet de rénovation. Sans doute une procédure plus lente aurait-elle permis d'associer un plus grand nombre d'acteurs aux orientations plus précises du projet (les axes et leur formulation), fût-ce au risque de s'enliser. Il serait regrettable que, ces péripéties dépassées, les uns ou les autres se trompent d'alliance. La tension entre ceux qui veulent changer l'école et ceux qui défendent le *statu quo* traverse aujourd'hui tous les corps professionnels, aussi bien que les parents, la classe politique et l'opinion publique. Il est toujours un peu frustrant de n'être pas au centre du mouvement, surtout lorsqu'on s'est battu depuis longtemps, et d'abord à la marge de l'institution, pour qu'il advienne. Il est un peu déconcertant de voir « le système » proposer, voire imposer, ce qu'il a interdit ou dénigré auparavant. On ne peut camper sur ces impressions. Peut-être est-il confortable de se servir de l'Institution comme d'un bouc émissaire, de la voir toujours suspecte de bloquer ou de pervertir le progrès, ce qui dispense de chercher plus loin. Est-ce favorable au changement ?

Quant au soupçon, il est compréhensible. La lutte contre l'échec scolaire est, « traditionnellement », une idée de gauche. Qu'une « ministre » libérale y adhère semble inconcevable à ceux qui ont vécu Mai 68. Cela bouleverse toute leur science politique. Peut-être faudra-t-il admettre qu'ici aussi, les schémas simples ne rendent plus compte de la complexité des sociétés. Les classes dirigeantes ont en fait toujours été divisées entre ceux qui veulent conserver les privilèges des nantis, fût-ce en courant à l'abîme, et ceux qui veulent maintenir

un certain type de société et sont prêts pour cela à payer le prix de la modernité. Séparer des filières précocement, sélectionner de façon drastique, limiter l'accès aux élites pour asseoir leur pouvoir et ne pas mettre les enfants de la bourgeoisie en compétition trop dure avec ceux des autres classes sociales, voilà qui existe encore. Mais cette position conservatrice coexiste, dans les mêmes classes dirigeantes, avec des attitudes qui, au nom parfois des mêmes valeurs et du même modèle de société, préparent plus intelligemment l'avenir. A quoi il faut ajouter la sensibilité et les valeurs personnelles des responsables politiques, leur droit à la différence au sein de leur parti et l'équilibre fragile qui s'établit entre un contrôle tatillon qui stériliserait leur action et une trop large confiance qui les mettrait hors d'atteinte de ceux qui les ont portés au pouvoir.

Lorsque les stéréotypes ne fonctionnent plus, on se trouve devant deux types d'erreurs. La première serait d'enfermer l'autre dans son image, de ne pas vouloir croire qu'il pourrait s'écarter de ce qu'on en attend d'ordinaire. La seconde erreur serait d'être trop naïf. Nul ministre ne fait à lui seul la pluie et le beau temps. Il doit passer des compromis pour obtenir des appuis nécessaires à toute réforme. S'il s'éloigne trop de ses proches sans convaincre ses adversaires, il risque de se retrouver bien seul et impuissant. L'avenir dira dans quel scénario nous sommes au juste jusqu'à la fin du siècle à Genève. Dans l'intervalle, pourquoi n'envisager que le pire ? Pourquoi ne pas juger sur pièces ? Pourquoi ne pas faire crédit et accroître les chances d'un vrai changement ? Les sociologues ont montré la force de ce que Merton a nommé *self fulfilling prophecy*, autrement dit la prophétie qui crée par son existence même les conditions de sa réalisation. On connaît l'exemple célèbre d'une banque dont on murmure qu'elle va faire faillite, et qui, parce que cette prophétie est prise au sérieux, fait effectivement faillite, tous ses créanciers accourant pour retirer leurs fonds avant la catastrophe attendue... Et si ce mécanisme diabolique jouait aussi contre les réformes scolaires ?

Individualisation : un malentendu persistant

Transformer un système éducatif passe par la mobilisation du plus grand nombre. Cela ne va pas sans simplifications. Comment espérer qu'une notion aussi récente que l'individualisation des **parcours** ne se confonde pas, dans beaucoup d'esprits, avec des notions plus anciennes, comme l'individualisation de l'enseignement, voire le culte de l'individualisme ?

De tels malentendus sont explicables, normaux, comme il est normal de les combattre jusqu'à ce que le vrai débat s'engage. Le premier axe de la rénovation plaide pour l'individualisation des parcours de formation, en affirmant que chaque élève suit son propre chemin dans la construction des savoirs. En faire une affaire de rythme est très réducteur : les élèves sont différents dans leur façon d'apprendre, de comprendre, de mémoriser, d'établir des relations, de résoudre les problèmes, d'organiser leurs savoirs. Il est vrai que, parmi ceux qui empruntent le même chemin ou des chemins très semblables, certains progressent plus vite que d'autres. L'individualisation, à l'école primaire, ne porte pas sur les objectifs. Dans cette phase fondatrice, tous sont censés acquérir les mêmes maîtrises, donc, pour prendre une métaphore connue, gravir le même sommet. En admettant qu'il y a des voies directes et d'autres plus détournées, et, à degré égal de rapidité, des voies qui ne font pas appel aux mêmes atouts : les unes favorisent les grimpeurs appliqués, méthodiques, d'autres les artistes qui inventent des raccourcis fulgurants, puis s'arrêtent pour rêver...

Rendre possible des parcours individualisés n'équivaut ni à généraliser le préceptorat, ni à couper l'enfant d'un groupe d'appartenance pour l'isoler devant un écran. **Ce n'est pas l'enseignement qu'on individualise, mais l'orientation des élèves vers de nouvelles situations d'apprentissage.** Le CRESAS nous le rappelle : on n'apprend pas tout seul ! Pour progresser, un élève se retrouve donc souvent avec d'autres, pour des activités impliquant coopération ou conflits cognitifs, en tout cas interaction et communication. Si la différenciation pédagogique consiste à mettre l'élève, aussi souvent que possible, dans la situation d'apprentissage la plus féconde **pour lui**, il ne cheminera durablement qu'avec ceux qui lui ressemblent, qui partagent **un temps** les mêmes possibilités et les mêmes besoins. Tout voyageur, sans être jamais seul, ne se trouve pas toujours flanqué des mêmes compagnons. Il croise des gens qui suivent quelques temps la même route. Il arrive que se forment des projets communs, puis, un jour, chacun s'en va de son côté. Les chemins divergent lorsque, pour diverses raisons, la prochaine étape ne saurait convenir à tous. Les groupes de voyageurs se recomposent au gré de décisions qui, elles, sont prises par ou pour chaque personne. L'individualisation des parcours de formation est de cette nature. Elle n'implique aucunement la solitude, seulement la personnalisation de l'itinéraire.

C'est pourquoi la création de cycles d'apprentissage n'est pas un but en soi, seulement une façon de gérer les parcours individualisés sur plus d'une année scolaire, ce qui permet à la fois des itinéraires plus diversifiés et des regroupements plus pertinents ! Quant à la nécessité d'appartenir à un groupe pour construire une identité, se sentir en sécurité et apprendre à vivre en société, il faudrait être idiot pour la nier !

Autre malentendu fatal : la question des rythmes. Meirieu dit « *Je ne respecte pas les différences, j'en tiens compte* ». Cela vaut pour les différences de rythmes d'apprentissage ou de développement. Il est absurde de vouloir faire apprendre la même chose au même rythme à des enfants très différents. Est-ce à dire qu'on laissera chacun apprendre et se développer comme il l'entend ? Pas du tout. L'école est par nature interventionniste, c'est son unique sens, sa seule justification : aider mais aussi inciter les élèves à assimiler ce qu'ils n'apprendraient pas spontanément, ou seulement partiellement ou bien plus tard. Cela n'autorise pas à exercer une violence pour forcer les apprentissages, au mépris de la personne et de ses possibilités de développement et d'implication dans les tâches scolaires. L'ambition d'une rénovation orientée vers l'individualisation des parcours est d'affaiblir les écarts, non de les creuser. L'attentisme serait aussi coupable que l'excès de pression. L'un et l'autre extrême se confondent dans la pensée magique : il est aussi peu fondé de penser que tout s'apprend spontanément que de croire que l'on apprend sous la menace.

Mettre l'enfant au centre : rien de nouveau sous le soleil ?

Je passe du premier au troisième axe, pour revenir au second *in fine*. Il est en effet assez logique de lier l'individualisation des parcours à la didactique, à la question du sens des savoirs et du travail scolaires.

« *Mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique* », disent les enseignants, nous l'avons toujours fait. Rien de nouveau sous le soleil ! Roorda, dans son célèbre pamphlet (*Le pédagogue n'aime pas les enfants*) doutait déjà de l'amour universel de tous les éducateurs pour tous les enfants. Mais c'était au début du siècle, la vie était dure pour tout le monde, l'enfant-roi n'était pas né. Gardons-nous de croire que cette époque est entièrement révolue. En 1978, le

Mouvement populaire des familles publiait *L'école en question*, le recueil d'un millier de témoignages de parents sur l'école que vivaient leurs enfants. Ces témoignages sont accablants : angoisse de la note, punitions, humiliations, souffrances, stress. C'était en Suisse romande, il y a moins de vingt ans. Albert Jacquard n'avait pas écrit *L'éloge de la différence*, Alice Miller *C'est pour ton bien*, Claude Duneton *Je suis comme une truie qui doute*. *Les enfants de Barbiana* ne nous avaient pas encore ouvert les yeux. Nous avons tendance à oublier que la dureté des adultes n'en finit pas l'égard de l'enfance. Ce sont les Occidentaux qui glorifient le sentiment de l'enfance, mais eux aussi qui achètent en toute bonne conscience les produits bon marché du travail des enfants de dix ans dans le Tiers Monde, parmi eux qu'on trouve les amateurs de pornographie enfantine ou de corps nubiles dans les bordels du Sud-Est asiatique...

Admettons qu'il y a vingt ans déjà et aujourd'hui plus encore, la plupart des enseignants respectent et aiment leurs élèves. Est-ce suffisant pour les reconnaître comme sujets, comme acteurs ? Est-ce suffisant pour adhérer vraiment à l'idée que les connaissances se construisent, que nul ne peut apprendre à la place de l'autre, mais seulement faire surgir ou renforcer un projet personnel ? Est-ce suffisant pour penser vraiment l'enseignement comme l'organisation de situations d'apprentissage ? Si Astolfi publie en 1993 *L'école pour apprendre*, si Develay écrit un an auparavant *De l'enseignement à l'apprentissage*, si Meirieu, Imbert et bien d'autres, et tous les didacticiens, insistent encore et encore sur l'activité de l'apprenant, les situations-problèmes, le sens de la tâche, le rôle de l'erreur, enfoncent-ils des portes ouvertes ? Ou réaffirment-ils des évidences au demeurant assez **récentes**, qui restent assez souvent abstraites et dont nous n'avons pas tiré toutes les conséquences pratiques ?

Avoir le souci du bien de l'enfant n'équivaut pas à le mettre au centre de l'action pédagogique, pas plus que l'amour des parents ne garantit une éducation à l'autonomie. Ce n'est pas une question de sentiment, mais de rapport au savoir et à l'apprentissage. Peut-être pense-t-on qu'on met toujours l'enfant au centre du dispositif parce qu'on n'imagine pas quelle révolution copernicienne il faut opérer pour le faire vraiment.

Apprendre à mieux travailler ensemble, quel beau programme !

Qu'il faille s'y engager si ce n'est déjà fait, qui pourrait en douter. Et qui pourrait nier la difficulté de la véritable coopération professionnelle. Sur ce point, les écoles en innovation, par le seul effort consenti pour imaginer, négocier et rédiger un projet, ont déjà pris de l'avance. C'est, paradoxalement, l'un des problèmes qu'il faut anticiper pour dans quelques années. Il est probable que les écoles en innovation et les écoles en réflexion, à partir des expériences acquises et des projets en chantier, vont permettre aux autres écoles de gagner du temps sur le plan de l'organisation pédagogique et didactique requise par l'individualisation des parcours. On peut aussi s'attendre à l'accumulation d'une certaine expérience, partiellement transmissible, en matière de gestion de projets, de régulation du travail en équipe et de fonctionnement plus autonome des établissements. Il reste que travailler ensemble ne s'apprend qu'en travaillant ensemble et qu'il serait dangereux qu'une partie de l'école primaire considère que cela va de soi alors qu'une autre s'accroche à la culture professionnelle la plus individualiste, faute d'avoir « plongé dans la piscine ».

Je voudrais soulever un autre problème : travailler ensemble, ce n'est pas seulement s'entendre à l'échelle d'une équipe ou d'une école, c'est construire la rénovation à l'échelle de l'enseignement primaire et dans une cer-

taine mesure du système scolaire genevois. Depuis l'été 1994, un immense travail a été accompli dans ce sens, notamment par la SPG et par le GRI. Il se poursuivra dans les forums et le groupe inter-projets. Il concerne aussi les inspecteurs, qui forment un réseau important, implanté dans tout le territoire, les services, qui entrent en contact avec de nombreux enseignants, les formations initiale et continue, qui participent à l'élaboration d'une culture commune. A cette échelle, tout le monde est déjà impliqué. Les écoles en rénovation ne sont que la partie émergée de l'iceberg.

Il importerait que les questions du Forum restent celles de l'ensemble des enseignants primaires. Pour cela, il faut tisser des liens entre les écoles en rénovation et les autres, partager les questions et les débuts de réponses, pour éviter une école à deux vitesses non pour les élèves, mais pour les écoles et les professionnels.