

Direction de l'enseignement primaire

**Individualiser les parcours de formation,
apprendre à mieux travailler ensemble,
placer les enfants au coeur de l'action
pédagogique**

Trois axes de rénovation
de l'école primaire genevoise

Texte d'orientation

Préface de
Madame Martine Brunschwig Graf
Présidente du DIP

Département de l'instruction publique

Genève
Août 1994

Préface

L'école poursuit une mission que l'article 4 de la loi sur l'instruction publique définit ainsi:

L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun:

a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;

b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;

c) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;

d) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération;

e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

L'école primaire joue un rôle fondamental dans la construction des compétences de base. Depuis des dizaines d'années, elle s'acquitte de cette mission et tente d'assurer la réussite du plus grand nombre. L'analyse de son action, faite notamment dans le cadre du Forum de l'enseignement primaire qui, en 1993, a débattu du Cahier de Walo Hutmacher sur le redoublement, a mis l'accent sur la nécessité:

- *d'un assouplissement de l'organisation de la scolarité en degrés;*
- *d'une plus grande coopération entre professionnels et d'une clarification des rôles respectifs des uns et des autres;*
- *du développement de pédagogies encore mieux adaptées à la diversité des personnes, donnant plus de place aux apprentissages et un but formatif à l'évaluation.*

L'école primaire tire les conclusions de cette analyse. Afin de renforcer sa lutte contre l'échec scolaire, elle entame une **rénovation** qui s'étendra sur plusieurs années. Elle portera sur trois axes:

1. individualiser les parcours de formation, en créant graduellement des **cycles d'apprentissage** de plusieurs années, que les élèves pourront parcourir à des rythmes différents, en fonction de leur développement personnel;

2. développer les projets d'école, le travail en équipes pédagogiques, la collaboration avec les parents;

3. placer les enfants, plus encore, au coeur de l'action pédagogique, dans le respect de la diversité des cultures et en s'inspirant des principes de l'école active.

Un texte d'orientation élaboré à mon invitation par la Direction de l'enseignement primaire décrit plus concrètement ces trois axes de travail. Je souhaiterais surtout aborder ici l'idée des **cycles d'apprentissage**, puisque c'est cet élément qui, jusqu'ici, a suscité le plus de commentaires.

Dans de nombreux pays développés, la progression annuelle de degré en degré est mise en question. Elle ne correspond pas aux rythmes d'apprentissage des élèves, engendre le redoublement pour des effets bénéfiques relativement minces. Il est maintenant temps de mettre progressivement en place, dans toutes les écoles, des structures plus souples qui favorisent l'individualisation des parcours de formation et la différenciation de l'enseignement. C'est ce que permettent les cycles d'apprentissage. Ils visent également, mieux encore que l'organisation actuelle, à faciliter l'accession progressive des élèves aux savoirs et à l'autonomie, à stimuler leur curiosité, leur créativité, à exercer leur esprit de coopération, à contribuer à l'équilibre de leur développement.

C'est cette rénovation de l'école primaire qui devra permettre l'acquisition des compétences et des attitudes dont **tous** les élèves auront besoin pour prendre leur place dans une société appelée à relever d'importants défis. Tous les pays européens vont dans le même sens. La rénovation s'inscrit donc dans un courant général de modernisation des systèmes éducatifs et prendra appui sur toutes les réflexions et expériences déjà entreprises dans ce domaine.

Tous ensemble, nous devons assumer cette tâche complexe, mais fondamentale pour le développement de nos élèves! Cette réorganisation, j'en suis consciente, exige des enseignants une coopération accrue; elle remet en question des modes d'enseignement et d'évaluation. Elle implique donc de leur part des efforts de formation et d'adaptation que nous aurions tort de sous-estimer.

C'est pourquoi la rénovation sera progressive et se fera en plusieurs temps:

- l'année scolaire 1994-95 sera une année de clarification, de préparation, d'organisation;
- le travail sur le terrain débutera à la rentrée 1995, à échelle réduite; les cycles d'apprentissage gérés par des équipes pédagogiques seront, dans un premier temps, développés dans une dizaine d'écoles ayant proposé un projet d'innovation;
- sur la base de l'expérience de ces écoles volontaires ainsi que de la réflexion menée dans d'autres, la structure en cycles d'apprentissage sera, dans un second temps, étendue graduellement à l'ensemble des écoles, pour aboutir dans huit ans à un nouveau fonctionnement généralisé.

La rénovation, voulue et soutenue par l'ensemble du Département de l'instruction publique, qui mène dans d'autres ordres d'enseignement des efforts de même ampleur, sera conduite et animée par la Direction de l'enseignement primaire et l'ensemble de ses cadres. Je souhaite qu'elle soit portée par tous ses collaborateurs, dont beaucoup sont déjà fortement engagés dans cette voie, tant dans les services que dans les écoles. L'adhésion de tous est une condition de réussite d'une telle rénovation. La rénovation sera donc suffisamment ouverte et négociée pour que chacun y trouve sa place et s'y implique à son rythme.

Les partenaires habituels de l'école primaire genevoise, associations de parents et d'enseignants, y seront d'emblée associés, sur la base du présent texte d'orientation. Plus généralement, la rénovation doit être menée de façon à être comprise et soutenue par celles et ceux qui sont impliqués.

Notre souci est aussi de veiller à ce que cette rénovation assure un passage harmonieux au Cycle d'Orientation. L'accent mis par le C.O., depuis 1989, sur la formation équilibrée des élèves, rejoint tout à fait l'inspiration de la rénovation de l'école primaire. Le Cycle est donc pleinement associé à l'entreprise à travers sa Direction générale, mais aussi sur le terrain.

Restent deux questions délicates: la coordination romande et le budget.

En introduisant progressivement les cycles d'apprentissage, l'école primaire genevoise s'écarte-t-elle de la coordination romande? Je ne le pense pas. Les cycles reprenant les objectifs actuels des degrés successifs, les programmes romands resteront en vigueur. A terme, il vaudrait mieux cependant que les plans d'études, les méthodologies et les moyens d'enseignement romands soient conçus non pour des degrés, mais pour des étapes de la scolarité. On peut donc souhaiter que l'ensemble de la Suisse romande s'oriente vers les cycles d'apprentissage.

La question des ressources budgétaires présente deux volets:

- *l'innovation elle-même suppose certaines ressources de formation, coordination et recherche, mais cela ne pose pas de problème fondamental;*
- *l'école primaire assume un nombre croissant d'élèves et voit ses moyens restreints du fait des efforts de redressement des finances publiques. Grâce aux mesures de solidarité des autres ordres d'enseignement, les effets des réductions budgétaires se trouvent réduits d'autant. A terme il faut souhaiter que l'équilibre retrouvé des finances permette de disposer d'une meilleure marge de manoeuvre. La question se posera alors de savoir si le fonctionnement rénové de l'école primaire exige, pour donner sa pleine mesure, de plus grands moyens que l'organisation actuelle; sur ce point, les prochaines années nous éclaireront.*

On pourrait, c'est vrai, rêver de lancer cette rénovation en période de croissance. Ce n'est pas le cas. Ce n'est certainement pas une raison pour renoncer à un projet prometteur et crucial pour l'avenir des jeunes que nous formons.

Martine Brunschwig Graf

Présidente du DIP

Sommaire

I. Les trois axes d'une rénovation qui s'inscrit dans la continuité	9
<i>Axe 1: Individualiser les parcours de formation</i>	10
Dépasser l'organisation en degrés	11
Associer un cycle à un ensemble de compétences.....	12
Des modalités à inventer	12
Une question délicate.....	13
Un cadre intégrateur	14
Un effort d'imagination.....	14
<i>Axe 2: Apprendre à mieux travailler ensemble</i>	15
Trois niveaux de coopération	15
Une occasion d'aller vers la professionnalisation.....	16
<i>Axe 3: Placer les enfants au coeur de l'action pédagogique</i>	16
Dans la ligne des programmes romands.....	17
L'école n'a pas le même sens pour tous	17
Accepter de se mettre en question	18
II. Une rénovation progressive	18
<i>Deux phases: exploration intensive, puis extension progressive</i>	19
<i>Une phase d'exploration intensive (1994-1998)</i>	19
Deux types de projets.....	19
Projets d'innovation	20
Projets de réflexion/formation	20
Que feront les autres écoles?.....	21
Trois ensembles.....	21
<i>Une phase d'extension progressive (1999-2002)</i>	21
III. Pilotage et calendrier de la première phase 1994-1998	22
<i>Le groupe de pilotage de la rénovation (GPR)</i>	24
<i>Le Groupe de recherche et d'innovation (GRI)</i>	25
<i>Les écoles en innovation</i>	25
<i>Un travail en réseau</i>	26
<i>Organigramme</i>	26
<i>Calendrier</i>	27
IV. Le rôle des uns et des autres	28
<i>Les enseignants</i>	28

<i>Les cadres</i>	28
<i>Les parents</i>	29
<i>La formation</i>	29
<i>Les services de l'enseignement primaire</i>	30
<i>Le Service médico-pédagogique</i>	30
<i>Le Cycle d'Orientation</i>	30
<i>Les autres partenaires genevois</i>	31
<i>Les partenaires romands</i>	31
V. Une rénovation à négocier	32

I. Les trois axes d'une rénovation qui s'inscrit dans la continuité *

Pour lutter contre l'échec scolaire, il faut différencier la pédagogie et individualiser les parcours de formation, autrement dit offrir à chaque élève une "éducation sur mesure", lui proposer chaque jour - sans pour autant l'isoler - des situations d'apprentissage adaptées à son niveau et à son rythme. Pour cela, il faut des objectifs et une évaluation qui permettent de savoir où en est chacun pour l'aider dans sa progression. Il faut aussi une gestion de classe assez souple pour accorder du temps, de l'attention, du soutien à ceux qui en ont le plus besoin. On va déjà dans ce sens dans nombre de classes primaires genevoises. Mais on se heurte aux limites du découpage en **degrés**: toutes les initiatives de la maîtresse ou du maître ont pour horizon les quarante semaines de l'année scolaire et les quatre murs de sa classe. D'où l'idée de décloisonner les degrés, de créer des cycles d'apprentissage. C'est le **premier axe**.

Il impose un effort complémentaire: accentuer la coopération entre les enseignants, entre eux et les parents, entre les divers professionnels intervenant dans les classes. On ne peut en effet mettre en place des structures plus souples si les adultes ne progressent pas selon un **second axe**: apprendre de mieux en mieux à travailler ensemble.

Mais cela ne suffit pas. Un aménagement des structures et des modes de coopération entre adultes peut induire une transformation des pédagogies.

* Ce texte d'orientation émane d'un groupe de travail animé par Jacqueline Perrin, Directrice générale de l'enseignement primaire, entourée de Marie-Claire Andrès, André Barthassat, Bernard Gmür, Thérèse Guerrier, Walo Hutmacher, Jean-Jacques Maspéro, Philippe Perrenoud, Christian Schmid et Jean-Jacques Walder. Il a travaillé de fin mai à août 1994, en liaison étroite avec la Présidente et la Secrétaire générale du DIP. Le texte proposé ici présente un cadre, il n'a pas réponse à tout. La rénovation obligera à affronter des problèmes complexes, dont personne n'a fait le tour. Le lecteur ne s'étonnera donc pas que certaines questions cruciales soient laissées ouvertes à ce stade. Elles seront travaillées par l'ensemble des partenaires, notamment dans les écoles en innovation, et recevront progressivement des réponses plus claires.

Cela, cependant, ne va pas de soi. Il importe donc de définir un **troisième axe**: placer les enfants au coeur de l'action pédagogique.

Ces trois axes seront décrits un peu moins rapidement plus loin. Auparavant situons l'esprit de cette rénovation. Pourquoi cette expression? Pour suggérer qu'on va commencer à changer? Certes, non! 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.

Axe 1

Individualiser les parcours de formation

En préambule il faut se souvenir que *différenciation*, *individualisation*, *personnalisation*, sont des expressions qui suscitent des images différentes et ne sont pas vraiment interchangeables; en l'état actuel de la réflexion, il est toutefois difficile de trancher et le débat reste donc ouvert.

Individualiser l'enseignement, consisterait à organiser des leçons particulières pour chacun; si cette formule peu réaliste était praticable, elle ne conduirait pas à de bons résultats, en particulier parce que:

- on n'apprend pas tout seul, il faut des interactions sociales et des relations entre personnes pour construire des connaissances;
- on va à l'école pour apprendre à vivre en société, respecter des règles communes, partager des ressources, travailler en coopération;
- l'école est aussi un lieu de vie pour l'enfant, il doit pouvoir s'y sentir bien, s'y intégrer.

L'**individualisation des parcours de formation** prend en compte de tels besoins. Elle ne conduit pas à proposer à chacun un travail constamment individualisé, ni à faire éclater les groupes en autant de relations duales entre le maître et chaque élève. Elle insiste plutôt sur l'idée que chaque enfant suit

un **cheminement personnalisé**, qui dépend de son niveau de développement intellectuel et socio-affectif, de son rythme de travail et d'apprentissage, des attitudes, des intérêts et des acquis qu'il doit à son milieu de vie, de son envie et de sa façon d'apprendre.

Dépasser l'organisation en degrés

Actuellement, les structures scolaires ne permettent qu'une individualisation limitée des parcours de formation, car:

- la dispense d'âge ou le redoublement sont des mesures assez frustes, qui ne touchent qu'une minorité d'élèves très avancés ou en grande difficulté;
- à l'intérieur d'un degré, les possibilités de différenciation sont limitées, compte tenu, en particulier, du programme unique pour tous, des méthodes d'évaluation, des moyens d'enseignement standardisés.

Dans de nombreux pays, on tente de remédier à ces limites en favorisant une réorganisation de la scolarité en **cycles d'apprentissage pluriannuels plutôt qu'en degrés**. Cette structure nouvelle n'est pas une fin en soi, mais un **moyen** de donner davantage de **temps** et d'**espace** pour différencier, de permettre des parcours plus individualisés. De cette souplesse, on a un exemple frappant dans le système actuel: lorsqu'un enseignant ou une enseignante *garde ses élèves* d'une année scolaire à la suivante, le redoublement est exceptionnel, tout simplement parce qu'il est alors possible de planifier la progression des apprentissages sur deux ans. On pourrait se contenter de généraliser cette formule. Mais il faut faire un pas de plus: introduire des cycles d'apprentissage plus longs, pour avoir plus de temps devant soi et permettre des cheminements plus diversifiés.

L'idée de regrouper plusieurs degrés successifs en un "cycle" n'est pas neuve. Il existe aujourd'hui, dans la scolarité primaire, un cycle élémentaire (de la première enfantine à la deuxième primaire) et un cycle moyen (de la troisième à la sixième primaire). Ensuite, les élèves entrent dans un cycle de trois ans institué à Genève depuis 1962, le Cycle d'orientation. Cependant tels qu'ils ont été conçus jusqu'ici, ces cycles **n'effacent pas les degrés**. Ils présentent simplement un peu plus de continuité et font appel à des enseignants de formation différente. Il faut aller plus loin et **supprimer la notion même de degré** sans aussitôt mettre à leur place une autre structure aussi rigide, même si elle couvre plusieurs années.

Associer un cycle à un ensemble de compétences

Les cycles d'apprentissage ne sont pas seulement des modes d'organisation; ils se fondent sur une idée **pédagogique**: un cycle est le temps qu'on se donne pour permettre à chaque élève de construire un ensemble de **compétences** correspondant à son âge, son développement, ses intérêts et ses besoins. Il faut plusieurs années pour construire des compétences, par exemple pour apprendre à lire, au sens moderne de ce mot: savoir comprendre, interpréter, anticiper, s'orienter dans un texte, s'en servir pour s'informer, se former, se divertir. Si on ne peut pas entièrement programmer cet apprentissage, on peut, cependant, le mettre à l'ordre du jour d'un cycle d'apprentissage, en cherchant l'organisation la plus adéquate pour faire progresser tous les élèves, en respectant leurs intérêts et leurs rythmes d'apprentissage et de développement.

La loi sur l'instruction publique et le plan d'études romand désignent les compétences à construire. Il restera à les expliciter, à les repenser pour chaque cycle et à les assortir d'instruments d'évaluation formative et sommative. Ce travail amènera sans doute à repenser partiellement les objectifs et les contenus de la scolarité primaire, mais cela se fera graduellement. On peut espérer surtout que, dans le cadre des textes actuels, la rénovation permettra mieux que jamais de mettre l'accent sur des compétences de haut niveau, telles que le raisonnement, l'autonomie, l'imagination, la capacité de communiquer, de travailler en équipe, d'anticiper. C'est l'une des fonctions des cycles d'apprentissage: donner plus de champ libre, donc plus de poids aux apprentissages les plus fondamentaux, difficiles à susciter et davantage encore à évaluer dans le cadre d'une courte année scolaire.

Des modalités à inventer

Les cycles d'apprentissage ne représenteront un progrès que si l'on parvient à **organiser des progressions flexibles et individualisées**. Bien sûr, il faudra définir des structures permettant de grouper les élèves, de gérer des progressions individualisées. Bien sûr, il faudra fixer des règles, définir ainsi la longueur moyenne d'un cycle et donc ses objectifs pédagogiques en fonction de ce qu'un élève moyen peut, en principe, apprendre durant une telle période. Bien sûr, il conviendra de clarifier les compétences et les attitudes visées au terme de chaque cycle d'apprentissage. Bien sûr, on ne

passera pas d'une évaluation normative à une évaluation formative - mesurant le chemin parcouru et ce qui reste à acquérir - sans développer de nouveaux outils d'observation et de dialogue avec les familles. Ces structures ne sont cependant que des moyens. L'essentiel est que chaque élève avance à son rythme, avec un dosage optimal et personnalisé de situations d'apprentissage, sans redoubler, sans être - envers et contre ses difficultés - enfermé dans un calendrier annuel, mais sans être pour autant laissé à lui-même.

Le fonctionnement des cycles d'apprentissage peut être envisagé selon de multiples modalités **complémentaires**: des groupes multi-âges avec une forte différenciation interne; des groupes de besoin; des moments de décroisement, et d'autres encore. L'idée n'est pas d'imposer une organisation unique aux écoles, mais de les inviter à trouver une organisation optimale pour individualiser les parcours. Faut-il cependant proposer d'emblée un découpage de la scolarité infantile et primaire en cycles de longueur précise (par exemple quatre fois deux ans), ou faut-il laisser chaque école en innovation inventer son propre découpage? Il semble plus raisonnable de proposer un découpage standard, mais une décision à ce sujet peut être prise ultérieurement.

Une question délicate

Les huit années d'école infantile et primaire qui précèdent l'entrée au Cycle d'Orientación sont des années cruciales de développement, de socialisation, d'éducation, qui ne se résument pas à une assimilation hâtive des programmes. L'introduction de cycles d'apprentissage n'a pas pour but de permettre à une minorité d'enfants de parcourir le programme de l'enseignement primaire le plus vite possible. L'idée est plutôt, grâce à une différenciation accrue de l'enseignement, de mieux mettre à profit ces huit années pour que chacun se développe le mieux possible et maîtrise les compétences de base prévues par le plan d'études romand.

Les élèves doivent-ils pour autant passer le même temps dans chaque cycle? La question n'est pas simple. Il est trop tôt pour décider d'une règle précise, mais il paraît raisonnable d'admettre que la durée de la scolarité infantile et primaire restera globalement de huit ans, à une année près. De la sorte les élèves entreront au Cycle d'Orientación à peu près au même âge. Il conviendrait donc de limiter la possibilité d'aller plus vite ou plus lentement à l'un des cycles d'apprentissage, sauf si un parcours plus tranquille compense un parcours plus rapide, ou inversement.

Les écoles en innovation seront donc invitées à réfléchir sur cette question sans en refuser la complexité et à imaginer des dispositifs souples, sans ouvrir la porte à une école à plusieurs vitesses, ni s'opposer par principe aux parents pressés de voir leur enfant avancer le plus vite possible. Il importe que le dialogue, plutôt que la règle, permette à chacun de saisir qu'on ne peut impunément accélérer les apprentissages fondamentaux, que se développer avec des enfants de son âge et s'intéresser à toutes sortes de choses n'est pas "du temps perdu". L'esprit des cycles dépendra en partie de l'issue de ce dialogue. Sur la base des premières années d'expérience, on stabilisera peu à peu une réponse plus uniforme à la question des parcours.

Un cadre intégrateur

Les cycles d'apprentissage ne s'opposent à aucune autre forme de lutte contre l'échec scolaire. Ils prolongent plutôt les efforts des pédagogies de soutien et visent d'abord à faciliter l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement. Ils tiennent compte des apports des pédagogies actives, des didactiques des disciplines et des travaux sur les établissements scolaires et les équipes pédagogiques. La création de cycles d'apprentissage offre donc avant tout un **cadre intégrateur** à la mise en oeuvre de nombreuses idées complémentaires. Elle oblige à prolonger et à intégrer les travaux engagés sur les objectifs et les programmes, l'évaluation formative, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la gestion de classe. Elle invite aussi à une coopération accrue entre adultes. C'est le second axe.

Un effort d'imagination

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

Axe 2

Apprendre à mieux travailler ensemble

L'organisation en cycles d'apprentissage suppose un vrai **travail d'équipe**, puisqu'un groupe d'enseignants sera collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle dans la même école. Pour travailler à plusieurs avec les mêmes élèves, pour assurer la continuité des progressions individuelles, pour recomposer de façon souple des groupes d'âge, de besoin, de projet, etc., pour expliquer aux parents ces nouveaux fonctionnements, et les y associer, il faut s'entendre, au double sens de

- s'écouter, se parler, intégrer les points de vue des collègues;
- prendre des décisions ensemble et les assumer collectivement.

Ces aspirations sont maintenant exprimées dans nombre d'écoles et de milieux pédagogiques. On les lie au thème de la professionnalisation du métier d'enseignant, des projets d'école, de l'importance d'une culture de coopération pour faire réussir l'innovation au niveau des établissements. De ces idées, pour une part traduites dans certaines pratiques, à un mode de travail dans lequel la coopération professionnelle devient la **norme**, un chemin important reste à parcourir.

Trois niveaux de coopération

On peut imaginer la collaboration entre enseignants à trois niveaux:

- les enseignants accueillant des élèves dans un cycle d'apprentissage auront besoin d'une coopération maximale, car c'est presque chaque jour qu'ils ajusteront le dispositif et prendront des décisions pour une partie des élèves dont ils assumeront la responsabilité commune; les enseignants responsables d'un cycle constitueront donc une équipe pédagogique au sens fort;
- les enseignants de la même école auront - au minimum - à se mettre d'accord sur le découpage de la scolarité en cycles et sur la continuité entre les cycles, dans le cadre d'un contrat d'école; les enseignants d'une école constitueront donc une communauté de travail liée par un contrat;
- la coopération s'étendra aux circonscriptions, car même si toutes les écoles ne suivent pas le même modèle, les écoles voisines ne pourront faire l'économie d'une certaine concertation et d'une mise en commun des

efforts; les enseignants d'une circonscription constitueront donc un centre de ressources et de concertation.

Une occasion d'aller vers la professionnalisation

Ainsi les cycles invitent à apprendre mieux encore à travailler ensemble. Cet acquis a évidemment une valeur générale comme source de professionnalisation, d'innovation, de maîtrise des situations complexes. A cet égard, le développement des cycles est une formidable occasion de transformer le fonctionnement des écoles et de l'enseignement primaire dans le sens d'une plus grande coopération professionnelle.

La coopération s'entend également entre parents et enseignants. Lutter contre l'échec scolaire, aller vers une évaluation formative, faire fonctionner l'école de façon plus souple n'est possible que **si** les parents sont informés, associés, collectivement et individuellement, au changement et à la scolarité de leurs enfants.

Axe 3

Placer les enfants au coeur de l'action pédagogique

Travailler ensemble concerne aussi les élèves. Mais on liera ici cette idée à un ensemble plus vaste de propositions.

Dans la ville de Jean Piaget, chacun se souvient-il que c'est l'enfant qui **construit** ses connaissances, par son travail et plus globalement son activité intellectuelle, en interaction avec les autres et son environnement? L'école ne peut que stimuler cette construction interactive, en mettant en place ce qu'on appelle aujourd'hui des situations d'apprentissage, elles-mêmes intégrées à des dispositifs et des séquences didactiques, qui s'appuient à leur tour sur des modes de gestion de classe et des options pédagogiques (méthodes actives, pédagogies de la communication, du projet). L'apprentissage, par ailleurs, n'est jamais linéaire: il est cyclique, chaotique, voire anarchique; il connaît des temps morts, des accélérations, des régressions, des chemins de traverse; de plus, tous les processus diffèrent d'une personne à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'un domaine à l'autre.

Dans la ligne des programmes romands

Ces idées inspirent la plupart des rénovations de programmes des dernières décennies en Suisse romande: pour la mathématique dite moderne d'abord, le français, mais aussi l'environnement, les langues étrangères, les disciplines artistiques ou sportives. Il n'y a donc ici rien de bien neuf, du moins dans les intentions. Il serait cependant fort optimiste de faire comme si ces idées, pour être banales, étaient pour autant intégrées dans les pratiques quotidiennes. Pourtant on ne peut en rendre responsables les enseignants: en effet, les programmes, les moyens d'enseignement, les procédures d'évaluation, les temps et les espaces scolaires sont encore, très souvent, des contraintes plutôt que des ressources au service de pédagogies actives et centrées sur l'enfant.

Il convient donc de poursuivre ces efforts, stimulés par les développements de la recherche en didactique des disciplines aussi bien que par les travaux plus transversaux sur l'apprentissage et ses régulations, l'aide méthodologique, l'évaluation formative, les pédagogies du projet, la gestion de classe. On s'efforcera aussi d'accentuer l'harmonisation des didactiques et le développement d'activités inter- ou transdisciplinaires à l'école primaire, en mettant l'accent sur l'unité de l'enfant et du développement.

L'école n'a pas le même sens pour tous

Ce n'est pas tout. La rénovation invite les professionnels à réfléchir sur des dimensions que les didactiques et les travaux sur la différenciation laissent parfois en marge: tous les élèves ne sont **pas** égaux devant l'école, non seulement parce que leurs acquis ou leurs rythmes sont différents, mais parce que la scolarisation, le travail, les savoirs, la discipline exigée en classe n'ont pas le même sens, la même valeur pour tous. L'afflux d'enfants immigrés ou réfugiés nous a, certes, obligés à prendre conscience de la diversité des cultures réunies dans un grand nombre de classes primaires, mais avons-nous bien observé qu'il existe des différences de même nature, moins visibles, entre enfants issus de familles ou de milieux sociaux moins contrastés?

En ce sens, le pluriel est bien de mise: il s'agit de placer **les** enfants au centre du travail et de la relation. Dans leur diversité, pour tenir compte des

histoires de vie, des héritages culturels, des langues, des valeurs, des modes de vie, des rapports au savoir.

Accepter de se mettre en question

Il ne suffit pas d'une bonne gestion de classe et d'une pédagogie différenciée pour faire face à la diversité des attitudes et des rapports à l'école. C'est parfois la culture enseignée ou ses propres valeurs qu'il faut interroger. On s'est souvent moqué de l'école coloniale qui faisait réciter aux petits Africains "*Nos ancêtres les Gaulois...*" ou les questionnait sur les rivières de France. Dans une société multiculturelle, notre école est-elle aujourd'hui à l'abri d'une telle critique? Nos façons d'enseigner et de travailler, de motiver et d'évaluer, de punir et de récompenser, sont-elles à la hauteur de la diversité des élèves et des familles? Permettent-elles à chaque élève de donner constamment du sens aux programmes et à ce qu'il vit en classe? A l'inverse, nous ne pouvons pas renoncer à donner une culture commune à tous les élèves car nous nous exposerions au risque, selon la formule de Philippe Meirieu, *d'enseigner les différences*. La tâche est donc complexe: elle oblige à préserver les identités spécifiques tout en construisant une appartenance commune.

Sur ces points, personne ne peut s'abriter derrière des programmes, des règlements et des coutumes. Il s'agit de réfléchir ensemble et d'infléchir peu à peu les attitudes et les pratiques qui engendrent encore trop d'échecs et d'inégalités **évitables**.

II. Une rénovation progressive

D'autres pays ont précédé Genève dans la voie des cycles d'apprentissage, d'une gestion plus coopérative des établissements, de pédagogies plus actives et différenciées. Aucun ne propose un modèle éprouvé que Genève pourrait adopter tel quel. Il n'est donc pas question de généraliser immédiatement une nouvelle structure. En conséquence, le renouveau de l'enseignement primaire sera **progressif**.

Deux phases : exploration intensive, puis extension progressive

La phase d'exploration intensive s'étendra de 1994 à 1998, la phase d'extension progressive de 1999 à 2002. Ce calendrier peut paraître bien peu audacieux à ceux qui sont déjà engagés ou seraient prêts à commencer tout de suite. Il peut, à l'inverse, paraître menaçant à ceux qui sont encore tout à fait réfractaires à l'idée de cycles d'apprentissage, de travail en équipe, de pédagogies actives ou interculturelles.

Les premiers pourront s'engager rapidement, dès la phase intensive. Les autres disposeront de plusieurs années pour évoluer dans le sens de nouvelles méthodes de travail, tant avec les élèves qu'entre adultes. Mais observons de plus près ces deux phases.

Une phase d'exploration intensive (1994-1998)

Il s'agit, dans un premier temps, d'explorer de façon plus approfondie les notions même de cycle d'apprentissage et de coopération professionnelle, selon des modalités complémentaires: projets d'innovation et projets de réflexion/formation.

Deux types de projets

Une dizaine d'écoles, dont les enseignants seront volontaires, seront autorisées et encouragées à s'engager dès la rentrée 1995 dans une nouvelle organisation, à supprimer progressivement les degrés, à trouver d'autres modèles de fonctionnement, en collaboration avec les parents. Certaines écoles ont déjà fait quelques pas dans cette direction, d'autres les rejoindront.

Quelques dizaines d'autres écoles, intéressées, mais moins avancées, s'engageront dans une démarche moins intensive, mais qui prépare le terrain.

En résumé, deux niveaux de projets se distingueront selon plusieurs critères:

<i>Niveau</i>	<i>Négociation</i>	<i>Franchises</i>	<i>Accompagnement externe</i>	<i>Valeur</i>	<i>Ressources</i>	<i>Visibilité des démarches et résultats</i>	<i>Parents</i>	<i>Evaluation finale</i>
Projet d'innovation	avec le GRI (Groupe de recherche et d'innovation)	Fortes (carnet, notes, programmes, horaires, espaces)	Soutenu, contractuel et fortement interactif	Stratégique pour le système	Supplémentaires (dans les limites du budget)	Forte, écrite et orale, dans le forum et les ateliers	Nécessairement parties prenantes de la rénovation	Externe, publique
Projet de réflexion	avec l'inspecteur et le conseil de circonscription	Faibles (règles ordinaires)	Intermittent A la demande	Utile comme mode de renouvellement pédagogique	Habituelles	Faible, en circuit plus limité (circonscription)	Informés, associés selon le projet	Auto-évaluation

Projets d'innovation

Ils bénéficieront de quelques ressources supplémentaires: elles ne concerneront pas l'encadrement des élèves, mais le processus d'innovation et de formation. On peut imaginer un demi poste par école pour des tâches de coordination du projet, des décharges permettant des temps de travail en commun, au besoin en trouvant des formules originales. Dans la mesure où les écoles en innovation travaillent pour l'ensemble du système et lui rendent des comptes, il est normal que les ressources actuellement disponibles - qui ne peuvent être que peu extensives - soient redistribuées pour faciliter leur travail. Cela ne manquera pas de choquer ceux qui pensent qu'il se fait dans de très nombreuses écoles des choses tout à fait intéressantes. C'est vrai, mais là n'est pas la question: aucune organisation ne peut innover sans engager des ressources supplémentaires pour conduire le changement lui-même.

Projets de réflexion/formation

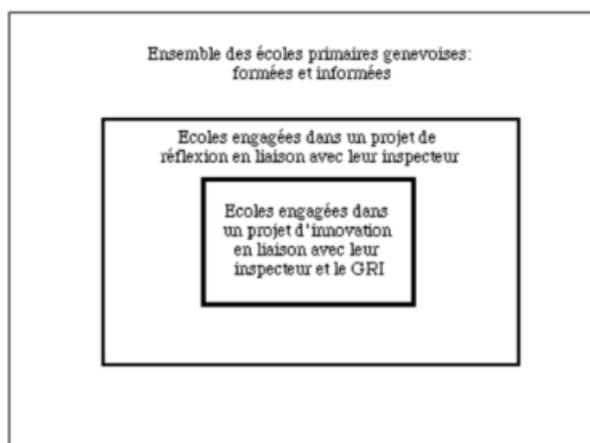
Ils concernent, eux, les écoles qui n'ont pas encore la force ou les moyens de se lancer dans l'innovation, mais souhaitent s'y préparer. Ce sont elles qui se lanceront dans la rénovation dès le début de la phase d'extension. Elles bénéficieront bien entendu, au fur et à mesure, du travail des écoles engagées dans un projet d'innovation, mais elles sont d'ores et déjà encouragées à

poursuivre leur propre cheminement en formulant un projet moins ambitieux, négocié avec l'inspecteur.

Que feront les autres écoles?

Durant la période d'exploration intensive, les écoles qui ne sont engagées ni dans un projet d'innovation, ni dans un projet de réflexion en bonne et due forme, ne seront évidemment pas dissuadées de réfléchir ou d'innover, mais le calendrier leur laisse le temps de se préparer. Toutes s'associent à l'innovation et à la réflexion des précédentes, par tous les canaux de communication disponibles, notamment au travers de la formation continue et en participant chaque année au Forum de l'enseignement primaire qui dressera l'état de la rénovation.

Trois ensembles



Une phase d'extension progressive (1999-2002)

Sur la base de ces diverses explorations parallèles, le Département proposera une réorganisation globale de la scolarité primaire dans le sens des cycles d'apprentissage et de la coopération professionnelle. Mais ici encore, il convient de laisser du temps au temps: les écoles qui ne seraient pas déjà fortement avancées dans cette voie auront encore quatre ans pour organiser la scolarité de leurs élèves en cycles d'apprentissage.

Cette phase n'est pas entièrement planifiable, car elle dépendra de l'avancement des projets d'innovation. Ces derniers, de même que les projets

de réflexion, devraient fabriquer le maximum d'outils d'observation et de régulation: pour travailler en cycles et travailler ensemble, il faut des dispositifs et des moyens. Certains sont déjà disponibles, mais peu connus; d'autres sont en chantier; d'autres encore seront construits au gré de l'expérience. 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 à son rythme dans le processus de changement.

Il ne s'agit ni d'une réforme immédiate, ni d'une simple expérience isolée, mais d'une **stratégie progressive de préparation d'une réforme bien pensée** pour la fin de ce siècle. Cela peut paraître long. Mais en éducation, la précipitation est rarement payante. Il ne sert à rien de généraliser une structure prometteuse tant que l'on n'est pas certain de savoir en tirer le meilleur parti. Pourtant une chose est sûre: le dispositif proposé n'est pas une expérience pour savoir s'il faut aller vers des cycles d'apprentissage et un travail en équipe. C'est une démarche pour aller dans ce sens - progressivement mais sûrement - et préciser peu à peu ce qui doit être défini au centre, par la Direction de l'enseignement primaire (DEP), et ce qui sera laissé à l'autonomie des circonscriptions et des écoles.

III. Pilotage et calendrier de la première phase 1994-1998

Dans le cadre de la politique générale du DIP, la conduite de la rénovation est l'affaire de la Direction de l'enseignement primaire. Désirant associer d'autres partenaires, elle a choisi d'exercer cette compétence dans le cadre d'un **groupe de pilotage**. Ce groupe mettra en place un Groupe de recherche et d'innovation plus spécifiquement chargé de suivre les projets d'innovation.

Le groupe de pilotage de la rénovation (GPR)

En feront partie: les membres de la direction de l'enseignement primaire (dont le responsable de l'enseignement spécialisé), deux membres de la Société pédagogique genevoise (SPG), deux membres du Groupement cantonal des Associations de parents d'élèves de l'école primaire (GAPP),

deux inspecteurs, un des responsables des services de l'enseignement primaire, un membre de la Direction générale du Cycle d'Orientation, le directeur du Service de la recherche, un professeur de la FPSE, la ou le responsable du Groupe de recherche et d'innovation défini plus loin, un représentant des écoles en innovation, soit en tout une quinzaine de personnes.

Comme son nom l'indique, ce groupe doit prendre des décisions; il n'est donc ni un groupe de pression, ni un groupe de consultation. La concertation sur les orientations générales de la rénovation se fera dans d'autres instances. La tâche de pilotage de la rénovation exige de la part des membres du groupe une adhésion globale, un désir de contribuer à l'avance de la réflexion dans le sens des axes de la rénovation, une implication positive. Bien que reflétant la sensibilité de leurs milieux, les membres du groupe de pilotage n'en sont pas les porte-parole.

Ce groupe, présidé par la Directrice générale de l'enseignement primaire, se réunira une fois par mois au moins. Il lui appartiendra de conduire la rénovation sur le long terme et de veiller à ce que toutes les options à prendre au cours des prochaines années en matière de formation, d'évaluation, de méthodes et de moyens d'enseignement, de gestion des écoles, d'information et d'association des parents soient prises dans l'esprit de la rénovation et pour y contribuer. On peut donc imaginer qu'il assurera:

- le suivi du groupe de recherche et d'innovation et, à travers lui, des écoles engagées dans un projet d'innovation;
- le suivi, à travers les inspecteurs, des écoles engagées dans un projet de réflexion;
- la coordination avec la formation initiale et continue, les options relatives aux didactiques, aux moyens d'enseignement, au carnet scolaire, aux horaires, etc.,
- les liaisons avec l'ensemble des partenaires de l'école primaire;
- la communication à l'intérieur de l'enseignement primaire à propos de la rénovation.

Dans l'esprit de ce dernier point, le groupe de pilotage s'efforcera de faire de la rénovation l'affaire de **tous** dans l'enseignement primaire, en informant régulièrement le corps enseignant et l'ensemble des instances concernées. Il informera régulièrement la Présidente et la Secrétaire générale du DIP de l'avancement de ses travaux. La communication est un des éléments décisifs

d'une telle rénovation. Elle seule peut permettre la construction de représentations communes, l'identification et l'anticipation des obstacles, la diffusion des idées et des outils. Le *Journal de l'enseignement primaire* et d'autres media seront mobilisés dans ce sens.

Le Groupe de recherche et d'innovation (GRI)

Mis en place par le GPR, il sera chargé de l'évaluation et du suivi des projets d'innovation. La ou le responsable de ce groupe fera partie du groupe de pilotage et assurera la liaison entre la Direction et les écoles engagées dans un projet d'innovation. Choisi en premier, elle ou il participera à la définition du mandat et à la constitution du reste du GRI.

Le GRI est un groupe qui aura pour tâche de soutenir les écoles engagées dans un projet d'innovation, de créer des relations entre elles et avec le reste du système, de les mettre en contact avec des centres de formation et de ressources, de les aider à définir, évaluer, faire évoluer leur projet, de coordonner les efforts, de faciliter la formulation des acquis et leur diffusion à l'ensemble de l'enseignement primaire. Ce sera donc un groupe **efficace**, à même de prendre rapidement des décisions et de se montrer **cohérent** face à ses interlocuteurs. Cela suppose une certaine homogénéité de perspectives, la capacité de travailler véritablement en équipe et un leadership affirmé. Le GRI sera composé de cinq à sept personnes partiellement déchargées de leurs tâches durant toute la durée de leur mandat. Elles seront choisies avant tout pour leur compétence à animer un processus d'innovation. Ce ne seront pas des porte-parole de divers milieux; leur diversité garantira simplement la capacité du GRI de comprendre et d'agir en fonction des diverses logiques d'action à l'oeuvre dans les écoles engagées dans la rénovation et plus globalement dans les processus d'innovation.

Etant l'interlocuteur direct des écoles engagées dans la rénovation, le GRI ne peut en être en même temps l'émanation ou la fédération. En revanche, le GRI constituera et animera un **Groupe inter-projets**, qui réunira des représentants des écoles en innovation, les inspecteurs concernés, des représentants des services du DIP et de l'enseignement primaire amenés à contribuer au suivi des projets ou à la formation des enseignants. Le GRI travaillera avec le **Groupe inter-projets** pour tous les problèmes généraux, ce qui ne l'empêchera pas d'entrer en contact avec chaque école au stade de la conception, de la négociation et du suivi des projets.

Les écoles en innovation

Les écoles engagées dans un projet d'innovation ne seront pas des écoles expérimentales, leurs élèves ne seront pas des cobayes, chaque élève apprendra au moins aussi vite et aussi bien que dans n'importe quelle classe primaire genevoise. Il appartiendra à chaque école, en liaison avec le GRI, de dégager des fonctionnements permettant la différenciation de l'enseignement et l'individualisation des parcours dans le respect des objectifs de l'instruction publique et des grands axes du plan d'études romand.

Chaque projet sera dans un premier temps négocié avec l'inspecteur, puis soumis au Groupe de recherche et d'innovation et évalué. S'il est accepté, il sera ensuite accompagné par le GRI, de sorte à faire bénéficier l'ensemble du système de son expérience.

Il appartiendra au GRI d'explicitier les critères d'évaluation des projets d'innovation à partir des indications suivantes: un projet d'innovation doit en principe engager une école entière, pour quatre ans, avec des garanties de stabilité des personnes. Le projet comportera des objectifs spécifiques, précisera leur articulation avec les axes généraux de la politique de lutte contre l'échec, indiquera les ressources requises (en termes de budget de fonctionnement, de décharges, d'accompagnement externe, de formation continue intégrée, de GNT), les franchises demandées (sur le programme, le carnet, les degrés, les horaires), les modes prévus de décision, les modalités de renouvellement de l'équipe, la nature des bilans annuels, le mode d'information et d'association des parents, les liens prévus avec l'inspecteur. Il n'est pas nécessaire de tout prévoir et le fonctionnement évoluera au gré de l'expérience, en liaison avec le GRI. Il importe simplement que le GRI et le groupe de pilotage puissent se faire une bonne idée de chaque projet. On peut espérer qu'une dizaine de projets ambitieux satisferont à ces critères.

Un travail en réseau

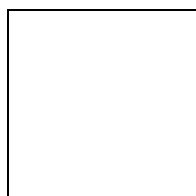
Les projets d'innovation ne peuvent fonctionner en vase clos, les équipes ont besoin, à certaines phases, d'apports théoriques ou méthodologiques, ou de médiation en cas de conflit ou de difficultés de fonctionnement de l'équipe. Les apports méthodologiques sont particulièrement importants lors de la première phase de construction et de mise en place du projet.

Il conviendrait de mettre en **réseau** les ressources disponibles dans les services de l'enseignement primaire, dans les services de recherche du DIP,

dans d'autres ordres d'enseignement, à l'Université, en précisant des règles du jeu quant aux demandes d'intervention et au statut des intervenants. C'est le rôle du GRI de construire ce réseau et de définir ces règles. Le GRI joue également un rôle essentiel dans la mise en commun régulière des expériences des uns et des autres et la mise en relation de personnes ou de groupes travaillant sur des thèmes proches. Le Forum annuel devrait permettre un affinement progressif de l'analyse et d'éventuelles réorientations progressives de la politique globale.

Organigramme

Voici comment se présente le dispositif:



Calendrier

Compte tenu de la conjoncture budgétaire, des autres problèmes de l'école primaire, de la nécessité de négocier chaque étape avec l'ensemble des

partenaires, il serait absurde de planifier dans le détail l'ensemble de la rénovation.

Même pour la phase d'exploration intensive, le calendrier qui suit n'est qu'indicatif.

Il montre notamment que l'année 1994-95 ne changera rien dans les classes, mais sera une période intense de discussion, de formation et de préparation pour les dix écoles déposant un projet d'innovation et dans une moindre mesure pour toutes celles qui déposeront un projet de réflexion.

Ce calendrier rend compte du coeur du dispositif: d'autres opérations interviendront à l'initiative du groupe de pilotage ou du GRI.

Calendrier

Août-septembre 1994	Constitution du groupe de pilotage .
Septembre 1994	Constitution du Groupe de recherche et d'innovation (GRI) .
Octobre-novembre 1994	Préparation d'un appel d'offres aux écoles et équipes pédagogiques, définissant les règles du jeu pour les projets.
Dès octobre 1994	Construction par le GRI d'un dispositif de suivi et d'accompagnement (formation continue, ressources, instruments d'observation, de gestion de projet, etc.).
Décembre 1994 à février 1995	Elaboration de projets par les écoles intéressées, en liaison avec le groupe de pilotage si elles le souhaitent. Dépôt de projets
Mars - avril 1995	Evaluation des projets, sélection des plus intéressants dans les limites des ressources et des possibilités d'accompagnement, attribution des ressources et franchises.
Mai - juin 1995	Mise en place des projets, préparation de la rentrée
Année 1995-1996	An I des projets avec un suivi de chacun par le GRI , un réseau d'échanges, un Forum annuel. Chaque école prépare l'année suivante.
Année 1996-1997	An II des projets avec un suivi de chacun par le GRI , un réseau d'échanges, un Forum annuel. Chaque école prépare l'année suivante.
Année 1997-1998	An III des projets avec un suivi de chacun par le GRI , un réseau d'échanges, un Forum annuel. Chaque école prépare l'année suivante.
Année 1998-1999	An IV des projets. Synthèse, bilans, échanges animés par le GRI . Préparation de la phase d'extension progressive.
Année 1999-2000	Début de la phase d'extension progressive.

IV. Le rôle des uns et des autres

Une rénovation de cette ampleur mobilise nécessairement tous les collaborateurs de l'enseignement primaires et tous ses services. Bien entendu, chacun continuera pour l'essentiel à s'acquitter de sa mission. Mais il l'infléchira dans le sens des finalités globales de la rénovation.

Les enseignants

Les enseignants sont évidemment les premiers acteurs de la rénovation et ils y seront associés aussi bien à l'échelle des écoles et des circonscriptions qu'à travers la SPG et les divers mécanismes de consultation de l'enseignement primaire.

La Société Pédagogique Genevoise dialogue depuis fort longtemps avec la DEP. Elle a participé activement au Forum de l'enseignement primaire en 1993 et a soutenu les initiatives allant dans le sens des projets d'école, de la différenciation de l'enseignement, d'une formation dans ce domaine. Par ailleurs, le nouveau cahier des charges des enseignants primaires, élaboré en collaboration étroite avec la SPG et qui est maintenant pratiquement achevé, est en plein accord avec les perspectives de rénovation. Ce dialogue se poursuivra à propos de la rénovation dans toutes les instances de concertation et dans le cadre du groupe de pilotage.

Les cadres

Ils auront un rôle essentiel à jouer dans toute l'opération et la DEP compte les associer à toutes les phases de cette rénovation. Ils seront représentés dans le groupe de pilotage et tous ceux qui sont responsables d'une école en innovation feront de droit partie du groupe inter-projets. Les problèmes posés par l'ensemble de l'entreprise de rénovation seront régulièrement débattus dans le Conseil des inspecteurs ainsi que dans le conseil général des cadres.

En particulier, la tâche des inspectrices et des inspecteurs différera selon les périodes et le degré d'implication des écoles dont ils ont la charge. Lors de la phase d'exploration intensive,

- en 1994-95, ils encourageront les écoles dont ils ont la charge à envisager de s'engager soit dans un projet d'innovation, soit dans un projet de réflexion; ils établiront les contacts nécessaires avec le Groupe de réflexion et de recherche (GRI);
- dès 1995-96, ils seront:
 - les interlocuteurs privilégiés, avec le GRI, des écoles de leur circonscription engagées dans un projet d'innovation;
 - les interlocuteurs principaux des écoles de leur circonscription engagées dans un projet de réflexion;
 - les animateurs incitant d'autres écoles à s'informer, se former et se préparer à la phase suivante.

Leur rôle se modifiera dans la phase d'extension progressive. Ils seront alors les garants de l'entrée progressive en rénovation des écoles jusqu'alors restées dans une certaine réserve ainsi que le soutien de celles qui se seront déjà engagées dans un projet d'innovation ou de réflexion au cours de la période d'exploration intensive.

Les parents

Ils seront associés à la première phase de la rénovation à plusieurs niveaux:

- celui du groupe de pilotage, à travers deux représentants du GAPP;
- celui des écoles ayant un projet d'innovation.

Par la suite, on peut espérer que, dans le cadre du deuxième axe - travailler ensemble - se dessineront des modalités nouvelles de participation des parents à la gestion des écoles. Mais c'est dans le dialogue quotidien entre les équipes pédagogiques et les familles que se jouera l'essentiel, notamment lors de la mise en place de cycles d'apprentissage et de pédagogies actives. L'école primaire sait qu'elle ne peut atteindre pleinement ses buts sans le soutien actif des parents et elle prendra les mesures nécessaires pour qu'ils soient informés, consultés, associés.

La formation

La formation initiale, telle qu'elle est conçue dans le cadre de la Section des sciences de l'éducation de la FPSE, sous forme d'une licence en sciences de l'éducation mention Enseignement, semble aller assez clairement dans le

sens des compétences requises par la rénovation de l'école primaire. Peut-être pourra-t-elle s'infléchir encore plus nettement dans cette direction.

Quant à la formation continue, sans cesser de répondre aux besoins de mise à jour et de perfectionnement, elle sera globalement orientée vers les priorités dessinées par la rénovation. Les offres de formation continue, en particulier, seront conçues de sorte à proposer des bases et des outils dans les divers domaines touchés par la rénovation.

Les services de l'enseignement primaire

Les services de l'enseignement primaire ont, dès leur création, contribué à préparer cette rénovation, aussi bien dans le domaine des didactiques que de la pédagogie et des technologies. Ils trouveront donc naturellement leur place dans le dispositif:

- à travers la formation continue;
- en offrant un soutien aux écoles engagées dans un projet;
- en proposant des outils de différenciation, d'évaluation formative, d'enseignement dans l'esprit de la rénovation.

Les responsables des services seront représentés dans le groupe de pilotage et associés au groupe inter-projets. Le GRI travaillera en liaison avec eux.

Le Service médico-pédagogique

Représenté dans le groupe de pilotage par son directeur adjoint, responsable de l'enseignement spécialisé, son apport sera important parce qu'il est, sur les trois axes de la rénovation, très souvent précurseur: les nécessités de l'enseignement spécialisé et de la prise en charge médico-pédagogique ont conduit depuis longtemps à décroiser les degrés, favoriser le travail d'équipe et à adhérer aux pédagogies actives centrées sur l'apprenant.

Le Cycle d'Orientation

Le Cycle d'orientation travaille pour sa part sur des lignes proches de la rénovation de l'école primaire. Comme il accueille ses élèves il se trouvera nécessairement concerné par les changements en cours: la rénovation vise à élever le niveau de formation des élèves sortant de l'enseignement primaire

et leur orientation se fera sur d'autres bases, puisqu'on supprimera progressivement les degrés et qu'on transformera les formes actuelles d'évaluation. Le partenariat avec le C.O. contribuera également à assurer la continuité de l'encadrement et de la relation pédagogiques durant la scolarité obligatoire.

Les autres partenaires genevois

Comme l'indique la composition du groupe de pilotage, la Direction de l'enseignement primaire d'emblée a souhaité associer à la rénovation:

- le Service de la recherche qui, dès 1995, réunira le SRP et le SRS, parce que leurs divers travaux depuis 30 ans - parfois en collaboration avec l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique - ont préparé cette rénovation, en particulier à travers des recherches, recherches-actions et recherches-développements sur l'échec scolaire, les stratégies de changement, la pédagogie différenciée, les difficultés d'apprentissage, l'intégration, les didactiques, l'évaluation, les programmes;
- la Section des sciences de l'éducation de la FPSE, parce qu'elle collabore de longue date avec l'enseignement primaire genevois, parce qu'elle assumera intégralement, à l'avenir, la formation initiale des enseignants primaires, mais tout autant parce qu'elle a conduit, dans le domaine de la pédagogie de maîtrise, de la différenciation, de l'évaluation formative, de l'innovation, des pratiques pédagogiques, des didactiques des disciplines et des technologies de nombreux travaux sur lesquels la rénovation pourra s'appuyer.

Les partenaires romands

La rénovation genevoise pourra entre autres s'inspirer des expériences de différenciation ou d'évaluation formative menées dans divers cantons romands ainsi que des travaux de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques et des centres de recherche. A l'inverse, Genève présentera son projet à ses partenaires romands et les informera de son avancement.

Dans la mesure où le problème des cycles d'apprentissage est posé un peu partout, on peut espérer une mise en réseau des réflexions et des explorations, qui préparerait une éventuelle démarche coordonnée, dans l'esprit d'un projet romand.

V. Une rénovation à négocier

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. Il reste que la **réunion** de toutes ces idées en un programme d'action assorti d'un calendrier et d'une démarche progressive va bousculer quelques esprits. Les uns trouveront que le tout est trop avancé, trop fermé, que tout est joué d'avance. D'autres diront qu'on s'aventure en terrain mouvant puisque nombre de questions reste en suspens.

Le groupe qui a préparé ce document présente un cadre minimal non négociable, à partir duquel la discussion peut s'engager. Il reste un nombre considérable d'options à prendre, de problèmes à creuser. A cet égard, la rénovation qui s'engage est un chantier plutôt qu'une réforme livrée *clés en main*. Les orientations générales et les structures de pilotage dessinées ici devraient permettre de se mettre au travail dans des conditions favorables. Pour le reste, à chacun de retrousser ses manches. La rénovation fera donc l'objet d'une négociation dans un double sens, à la manière dont on négocie un virage, en douceur, en changeant de cap dans la continuité; à la manière aussi dont on négocie des contrats, en cherchant des accords qui tiennent compte de la diversité des points de vue et des dynamiques.

On dira sans doute qu'il est malvenu de proposer une rénovation au moment où les ressources diminuent et où les conditions d'encadrement des élèves tendent à se modifier par le double effet des effectifs d'élèves qui augmentent et des postes d'enseignants qui diminuent. Peut-être, en effet, pourrait-on souhaiter travailler dans une conjoncture plus facile. Mais les expériences et les débats des dernières années le montrent: l'école primaire est **déjà** entrée en rénovation.

Il s'agit de confirmer ce mouvement sans attendre des jours meilleurs. Même s'il existe un consensus sur les grandes lignes, les modalités et le rythme de la rénovation feront l'objet de débats légitimes. Ils ne seront pas

escamotés, mais ils ne sauraient justifier l'attentisme ou l'enlèvement. Il est vrai que la rénovation va progressivement changer les rôles de chacun, l'organisation de l'école primaire, la nature du travail quotidien en classe, l'évaluation, les modes de coopération entre enseignants, les relations avec les familles. Ces changements, aussi nécessaires soient-ils, peuvent faire peur à chacun. Il importe donc qu'ils s'opèrent de façon **tranquille, différenciée et négociée**. Que chacun donne son opinion, écoute celle des autres et prenne ses responsabilités. On parle beaucoup aujourd'hui de la professionnalisation du métier d'enseignant. La rénovation propose un pas dans ce sens. A chacun de le franchir, à tous les niveaux.