

Groupe de pilotage de la rénovation

Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois

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

Document de travail

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

Avant-propos

Ce rapport est une première synthèse de la phase d'exploration de la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Il est complété par de nombreux documents de travail développant tel ou tel thème et il sera certainement suivi d'autres rapports.

L'idée est de livrer assez tôt des *propositions*, formant les bases d'un débat et de décisions de principe.

Le GPR s'est donné une ligne de conduite simple : pour proposer une réforme d'envergure, il convient d'aborder tous les aspects qui semblent pertinents pour comprendre ses fondements et apprécier sa faisabilité. La vision systémique donnera parfois l'impression que le GPR " se mêle de tout ". C'est tout simplement parce qu'une réforme d'une telle ampleur a des incidences sur un grand nombre de composantes de l'école.

Le GPR souhaite que toutes les questions que suscitent ses propositions soient posées. Il s'attend à ce que les divergences se discutent sur la base d'échanges sereins et argumentés. C'est le sens, en particulier, des propositions finales sur le processus de concertation et de décision menant à l'extension. Le GPR est prêt à travailler, avec d'autres, à la résolution de problèmes et à la recherche de solutions.

Chacun sait que dans la conjoncture actuelle il ne sera pas aisé de trouver un compromis entre les moyens supplémentaires souhaités par d'aucuns et la volonté de réforme. Raison de plus pour débattre aussi sereinement que possible de tout ce qui est proposé ici dans l'intérêt des élèves de l'école primaire.

L'enjeu principal étant que *chacun* des élèves apprenne mieux, s'approprie les savoirs essentiels, développe les compétences de base. Le reste n'est que stratégie pour mieux réaliser cette mission.

Avec l'ensemble du GPR, je remercie très chaleureusement toutes celles et tous ceux qui n'ont ni compté leur temps, ni ménagé leurs forces pour contribuer à l'élaboration de ce projet ambitieux de réforme de l'école primaire.

Bernard Gmür

Président du GPR

Le dispositif de rédaction

Ont contribué à la rédaction de ce rapport un grand nombre de personnes, soit parce qu'elles ont pris la plume, soit parce qu'elles ont lu tout ou partie des textes et ont contribué à les nuancer, les enrichir, les alléger, les rendre plus cohérents.

Il est impossible de citer nominalement toutes les enseignantes et tous les enseignants des écoles en réflexion et en innovation qui ont nourri la réflexion. On se limitera aux membres des groupes constitués qui ont été consultés sur chaque partie de ce rapport.

Le groupe inter-projets (outre le groupe de recherche et d'innovation)

Les coordinateurs des écoles en innovation : Micheline Alpstaeg, Pierrette Amstutz, Muriel Beer, Véronique Bigio, Patrick Boo, Béatrice Brauchli, Sandrine Degoumois, Sylvia Giamboni, Bernadette Gros, Jean-Marc Hohl, Roland Pasquier, Betty Riedweg, Jean-Luc Schneuwly, Anne Sprungli, Joël Vellas, Laurent Vite, Frédérique Wandfluh, Liliane Zehnder.

Les déléguées des écoles en réflexion : Lucienne Babel, Christiane Fleuret, Dominique Gottardi, Yasmina Krim, Emmanuelle Métral, Françoise Müller, Christine Payot.

Les inspectrices et inspecteurs des écoles en innovation et en réflexion : Danielle Bayard, Marie-Thérèse Bogensberger, Sylvie Calvo Cornaz, Sophie Dupuy Monnoyeur, Daniel Hugo, Catherine Huber, Françoise Jaquemet, Danièle Jeanrenaud Dokic, Gilbert Kuhfuss, Jean-Luc Métroz, Jean-Michel Nicod, André Piguet, Eliane Probst, Eliane Rochat, Monique Rudolph, Henri Schaerer.

Les formateurs associés aux travaux : Jean-Pierre Bugnon, Claude Küng, Katia Lehraus, Auguste Pasquier, Georgette Pugin.

Le groupe de recherche et d'innovation

Marie-Ange Barthassat, Éric Baeriswyl, Christine Clément, Monica Gather Thurler, Antoinette Mura, Nicole Leu, Jacques Sottini, André Vieke.

Le groupe de pilotage de la rénovation

Cécile Besson, Jean-Marc Richard, Bernard Riedweg, Gérard Sermet (association professionnelle SPG) ; Joël Vellas (groupe inter-projets) ; Martine Bagnoud, Natascha Latis, Jean-Luc Oestreicher, Robert Rivest (association faîtière des parents GAPP) ; Georgette Pugin, Auguste Pasquier (services de formation) ; Marie-Thérèse Bogensberger, Éliane Rochat (conférence des inspecteurs) ; Fiorella Gabriel (direction du cycle d'orientation) ; Joaquim Dolz, Philippe Perrenoud (université, FPSE) ; Bernard Favre (service de la recherche en éducation, SRED) ; Monica Gather Thurler (coordinatrice pour la recherche et l'innovation) ; Maurice Dandelot, directeur de l'enseignement spécialisé ; Bernard Gmür (directeur à la DGEP).

Table des matières

	<i>Page</i>
<i>Avant-propos</i>	3
<i>Le dispositif de rédaction</i>	4
<i>Introduction : Vers une réforme de l'enseignement primaire</i>	6
 <i>Première partie : le contenu de la réforme</i>	
1.1 Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique.	14
1.2 Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage.	18
1.3 La différenciation de l'enseignement.	21
1.4 L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au C.O.	24
1.5 La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles.	26
1.6 La question des enfants migrants et des structures d'accueil.	29
1.7 L'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire rénové.	32
1.8 L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles.	35
1.9 L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte.	37
 <i>Seconde partie : la mise en œuvre</i>	
2.1 La stratégie d'extension.	42
2.2 L'accompagnement des écoles durant l'extension.	46
2.3 La formation continue durant l'extension.	49
2.4 La gestion du personnel.	53
2.5 L'évaluation de la réforme.	55
2.6 Les ressources nécessaires.	57
2.7 Le processus de concertation et de décision menant à l'extension	61
 <i>Troisième partie : les décisions à prendre rapidement</i>	
3.1 Les décisions formelles.	64
3.2 Les propositions aux écoles qui n'appliqueront pas tout de suite le plan-cadre	68
 <i>Les textes de référence</i>	
1. Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois.	
2. Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage.	
3. La différenciation de l'enseignement.	
4. L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au C.O.	
5. La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles.	
6. La question des enfants migrants et des structures d'accueil.	
7. L'articulation à l'enseignement spécialisé.	
8. L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles.	
9. La stratégie d'extension.	
10. L'accompagnement des écoles durant l'extension.	
11. Les ressources et franchises.	

Introduction

Vers une réforme de l'enseignement primaire

Comment proposer une réforme en quelques dizaines de pages ? C'est la limite que s'est fixée le Groupe de pilotage de la rénovation. Le lecteur¹ qui se limite au présent survol se fera une idée d'ensemble de la réforme proposée, de ses raisons et de son mode de mise en œuvre, des principales décisions à prendre. Pour en savoir plus, il est invité à se reporter aux documents de travail parus ou à paraître. Les références utiles figurent en note dans les chapitres correspondants.

Ce texte contient des *propositions*, qui s'adressent à la Présidente du Département, à la Direction de l'enseignement primaire et à l'ensemble des acteurs qui entendent participer à la *concertation* qui précédera les *décisions*.

Il ne prétend pas apporter à lui seul de réponse complète à toutes les questions, et notamment à celles qui touchent à la mise en œuvre la plus pratique dans les écoles. D'autres textes et divers dispositifs d'information et de formation viendront compléter ce premier rapport, d'abord tout au long du processus de concertation, qui peut prendre quelques mois, ensuite au cours de l'année scolaire 1999-2000, conçue comme une année de transition et de préparation de l'extension.

Les propositions qui suivent devront être articulées avec celles d'autres commissions ou groupes de travail : la commission paritaire de fonctionnement, la commission paritaire de la formation, la commission familles-école et d'autres encore. Des contacts de travail ont été établis, notamment avec la *commission de fonctionnement*, mais sans parvenir à un rapport commun. C'est pourquoi le présent document, dans une perspective systémique, formule des propositions qui relèvent aussi d'autres instances, en cherchant toujours le maximum de convergences.

Pourquoi cette réforme ?

Réforme-t-on parce que tout va mal ? Pas du tout. On réforme parce que c'est l'occasion d'un progrès. En dépit des multiples efforts engagés depuis les années 1970, trop d'enfants encore sortent de l'école primaire sans avoir acquis toutes les compétences nécessaires non seulement à une scolarité longue, mais à la vie dans une société complexe. Rien n'est définitivement joué, mais les inégalités accumulées à 12 ans pèsent lourdement sur la suite des études et de l'existence.

L'article 4 de la loi de 1977 sur l'instruction publique assigne à l'école le but de lutter contre les inégalités de chances de réussite. Dans l'enseignement primaire, cette lutte passe depuis plus de vingt ans par la modernisation des programmes, la création de moyens d'enseignement plus attrayants et mieux conçus, le développement du soutien aux élèves en difficulté, l'abaissement des effectifs, l'apport de maîtres généralistes non titulaires et de spécialistes, le développement de la formation continue et le passage à l'université de la formation initiale des enseignants, le dialogue plus intense avec les parents, la recherche d'une évaluation plus formative, de méthodes plus actives et coopératives, de didactiques plus pointues, de pédagogies plus différenciées et efficaces pour tous. Dans le même temps, les projets d'établissements se multiplient et le travail en équipe pédagogique s'étend. La direction de l'enseignement primaire, ses cadres et ses services, l'association professionnelle, les services de recherche, l'université ont contribué à plusieurs titres à ces

¹ Le masculin générique utilisé dans ce texte désigne tant les femmes que les hommes.

progrès. Quelques équipes pédagogiques innovantes et quelques recherches-actions ont ouvert de nouvelles voies.

La rénovation entamée en 1994 a pris appui sur le rapport de Walo Hutmacher, montrant que les progrès étaient moins grands que l'on ne l'espérait, notamment en matière de redoublement². Ce constat et le débat qu'il a ouvert ont permis une prise de conscience et fondé une rénovation qui ne prétendait pas faire table rase, ignorer ces efforts, ni même leur ajouter des idées entièrement nouvelles. Elle voulait au contraire *intégrer et consolider les acquis*, aller encore plus loin, selon trois axes : 1. Individualiser les parcours de formation, 2. Apprendre à mieux travailler ensemble, 3. Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique³.

Pour réunir en un ensemble cohérent des tentatives encore trop dispersées, l'enseignement primaire aurait pu proposer, dès 1994, une réforme, autrement dit un texte porteur de changements importants, et éventuellement l'essayer à petite échelle, selon le principe de l'expérience évaluée, puis généralisée. Les travaux internationaux sur l'innovation⁴ comme les expériences plus proches suggéraient que ce n'est pas une démarche efficace. Une autre voie a donc été choisie : rénover progressivement l'enseignement primaire, en deux phases, l'une d'exploration intensive, l'autre d'extension progressive des éléments élaborés au cours de la phase d'exploration, s'ils sont adoptés par le système éducatif.

² Hutmacher, W. (1993) *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.

³ Direction de l'enseignement primaire (1994) *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*. Genève, Département de l'instruction publique.

⁴ Alexander, R. (1995) : *Versions of Primary Education*. London : Routledge.
Altrichter, H. & Posch, P. (dir.) (1996) : *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck : Studienverlag.
Bertelsmann Foundation (dir.) (1996) : *Innovative School Systems in an International Comparison*. Gütersloh : Bertelsmann Foundation Publishers.
Bonami, M. & Garant, M. (dir.) : *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
Brägger, G., Oggenfuss, F. & Strittmatter, A. (1996) : *Bausteine zu einem Steuerungssystem für das Bildungswesen von morgen*. Luzern : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
Cros, F. (dir.) (1998) : *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP.
Galton, M. (1988) : L'innovation, réponse aux pressions et outils des adaptations nécessaires, in : *L'innovation dans l'enseignement primaire*, Rapport final du Projet n° 8 du CDCC, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Hargreaves, A. & Evans, R. (dir.) (1997) : *Beyond Educational Reform*. Buckingham : Open University Press.
Huberman, M. (1973) : Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Unesco : Paris.
Prost, A. (1996) : Innovation, changement, réforme. Texte d'une conférence donnée dans le cadre de la Biennale de l'Education de Paris et édité sur CD-ROM.
Unesco (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par J. Delors, Paris : Odile Jacob.
Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985) : *Making School Improvement Work. A conceptual guide to practice*. ISIP-Book, 1. Leuven : Acco.
Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boylee, M. (1997) : *Restructuring Schools, Restructuring Teachers*. Buckingham : Open University Press.

Une réforme construite sur le terrain

En 1994, le Département a décidé le principe et les grandes orientations d'une réforme. Mais, et c'était là l'élément nouveau, il a annoncé qu'elle ne concernerait l'ensemble des écoles qu'à partir de 1999-2000, à l'issue d'une phase d'exploration de quatre ans. En 1994, le plan-cadre proposé en 1999 n'était pas écrit dans son détail, loin de là. Les trois axes orientant l'exploration laissaient ouvertes de très nombreuses questions. L'enseignement primaire se donnait quatre ans pour définir plus précisément les contours d'une nouvelle organisation pédagogique. Non pas seulement en confiant à des commissions le soin de proposer des textes, mais en invitant des écoles *volontaires* à construire des fragments d'une réforme annoncée. Rappelons que les parents ont été, d'entrée de jeu, dûment informés et associés.

La phase d'exploration ne demandait pas aux écoles de mettre à l'épreuve un schéma de fonctionnement prédéfini, mais d'aider à le *construire*, en explorant diverses pistes. De ces travaux sont issues les orientations plus précises proposées ici. Mais qu'on le comprenne bien : aucune école n'a expérimenté intégralement et exactement tout ce qui est proposé maintenant. Elles ont constitué autant de centres de réflexion et de développement.

Aucun élève n'a appris moins que s'il avait été scolarisé dans une autre école, certains ont bénéficié immédiatement des initiatives des équipes pédagogiques. Le but principal toutefois, n'était pas de réaliser des performances spectaculaires dans quelques écoles. L'enjeu était d'infléchir progressivement le fonctionnement de l'ensemble du système, en ancrant une réforme dans les pratiques de près de 400 enseignants. Quinze écoles, puis dix-sept, ont été durant quatre ans "en innovation", selon les trois axes simultanément, avec quelques ressources supplémentaires, des "franchises" (par exemple le droit de ne plus mettre de notes) et un accompagnement. Seize autres écoles, puis quinze ont été, durant les mêmes années, "en réflexion", en allant un peu moins loin dans l'exploration. Les inspectrices et inspecteurs concernés ont soutenu les travaux, tant au sein des écoles concernées, que par leur participation aux différentes commissions. De même, les formatrices et formateurs ont contribué à la préparation de cette réforme en répondant aux demandes spécifiques de formation des écoles en exploration, en élaborant les objectifs-noyaux ainsi que de nombreux autres outils et en participant aux différentes commissions.

Le dispositif d'exploration a été encadré par trois groupes :

- le groupe inter-projets (GIP), réunissant les coordinateurs, les inspecteurs des écoles en innovation, quelques formateurs des services de l'enseignement primaire et, depuis septembre 1998, sept délégués des écoles en réflexion ainsi que les inspecteurs concernés ;
- le groupe de recherche et d'innovation (GRI), chargé de l'accompagnement des écoles en innovation ;
- le groupe de pilotage de la rénovation (GPR), chargé de guider la phase d'exploration et d'en tirer un projet de réforme.

Ce dernier avait pour tâche, avec l'aide des deux autres, de faire une synthèse de l'exploration et de formuler des propositions. C'est le sens du présent document, qui n'épuise pas les constats, mais regroupe une première fois les éléments qui appellent des décisions.

Ce texte a été rédigé de novembre 1998 à février 1999, moins tranquillement qu'il n'était prévu, en raison des turbulences budgétaires. Il a été écrit à plusieurs mains, fait d'un ensemble de textes longuement débattus, puis négociés dans les trois groupes décrits plus hauts et pour une part dans la trentaine d'écoles appartenant au dispositif d'exploration. Dans un premier temps, une douzaine de textes indépendants, d'une dizaine de pages chacun, ont été rédigés par divers groupes de travail, discutés au GPR, puis soumis au GIP, remaniés par leurs auteurs, enfin adoptés par le GPR. Chacun de ces textes a connu

de nombreuses versions, parfois cinq ou six, et a été lu et amendé par des dizaines de personnes. Ils constituent la base du présent rapport. Ils ne pouvaient cependant pas être repris intégralement sans produire un énorme pavé. Le GPR en a donc extrait l'essentiel, qu'on retrouvera dans les courts chapitres qui suivent et décidé de publier les textes plus longs séparément, sous forme de documents de travail. Parus ou à paraître, ils sont signalés dans la table des matières et, en note, à la fin des chapitres concernés. On peut les considérer comme partie intégrante du présent rapport.

Malgré un important travail de consultation à l'intérieur du dispositif, en raison de la complexité des problèmes et des diverses sensibilités en présence, nul ne se retrouvera intégralement dans chaque ligne de ce qui suit. Le groupe de pilotage assume donc en tant que tel la responsabilité finale de ce texte. Ce n'est pas un auteur individuel, mais un groupe. Son rapport ne saurait être l'émanation d'une seule logique : le groupe de pilotage a réuni, depuis 1994, des enseignants, des parents, des inspecteurs, des chefs de service, des membres de la direction de l'enseignement primaire, des chercheurs. Aucun n'était à strictement parler un représentant officiel de son institution, de son collège ou de son association. Tous les membres du GPR exprimaient une sensibilité particulière et assuraient des liens avec certains partenaires de l'école, mais le dispositif les invitait à piloter en visant une réforme cohérente et ambitieuse. Chacun a dû à cette fin accepter des compromis.

Pour cette raison, ce rapport n'est donc pas un texte d'experts, même s'il fait appel à de l'expertise. Il a certes été enrichi par les avis des experts externes de la rénovation (GEER), au fil des comptes-rendus oraux et des rapports qui ont conclu chaque visite. Le travail s'est appuyé sur certains travaux du service de la recherche en éducation (SRED). Au titre de membres actifs du GPR, plusieurs scientifiques rattachés à l'enseignement primaire, au SRED et à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ont en outre contribué directement aux travaux du GPR. Les bases scientifiques n'ont donc pas manqué, mais il a paru plus conforme au mode de production de ce rapport de ne pas multiplier les références bibliographiques qui serviraient trop facilement de "caution". La vérité est que les propositions qui suivent peuvent difficilement s'inspirer de précédents tout à fait convaincants et de travaux de recherche tout à fait pertinents, pour la bonne raison que peu de systèmes éducatifs ont posé les problèmes de façon aussi pointue.

Les bases de l'extension

Peut-on proposer une extension alors que les résultats de la période d'exploration n'ont pas été évalués ? Oui, parce que l'exploration ne visait pas à expérimenter une réforme à petite échelle (idée de la zone pilote), à évaluer ses effets et à la généraliser. Cette conception, qui reste fortement ancrée dans les esprits, ne donne guère de résultats probants :

a. Pour évaluer les effets d'un changement des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves, un plus grand recul s'imposerait. On sait en effet que les pratiques nouvelles mettent au moins deux ans à s'installer. Il faut ensuite que les élèves traversent tout le cursus (huit ans pour l'école primaire) pour qu'on puisse valablement apprécier les effets d'une réforme globale. Or, en dix ans, tant de choses changent dans le paysage politique, budgétaire et scolaire qu'on voit mal comment une réforme pensée une dizaine d'années plus tôt resterait d'actualité.

b. Pour expérimenter en vraie grandeur, il faut instaurer une zone pilote d'une certaine ampleur, qui implique des établissements et des enseignants volontaires, qui y croient et s'engagent. Il est difficile, quelques années plus tard, de leur demander de revenir en arrière sans les démobiliser et les dégoûter de l'innovation. C'est pourquoi une expérience menée dans une zone pilote ne peut amener à la conclusion qu'il faut renoncer au changement qu'au risque de diviser profondément le système.

Pour cette double raison, la rénovation genevoise de l'enseignement primaire s'est délibérément, dès 1994, écartée du modèle de la zone pilote, pour s'y prendre autrement.

Le plus raisonnable, au vu des travaux internationaux sur l'innovation, paraît être aujourd'hui :

- de construire une réforme en l'ancrant le plus possible dans des *pratiques* et dans un cadre conceptuel rigoureux, en s'inspirant d'expériences multiples aussi bien que de la recherche en éducation ;
- de ne pas figer le cadre et le faire évoluer au gré de sa mise en œuvre, pour tenir compte des problèmes qui n'ont pas été anticipés.

La période d'exploration, comme son nom l'indique, n'était pas une période de mise à l'épreuve d'un modèle de rénovation préconstruit, mais une *période de construction d'une réforme*.

Certes, il y avait des *axes* et des hypothèses fortes. Ce cadre ne dictait pas des démarches uniformes. Il reste indispensable de rappeler :

- que les écoles engagées dans la phase d'exploration s'y sont prises de façons très diverses, selon leur itinéraire antérieur, leur projet ;
- qu'aucune n'a exploré complètement tous les axes, ni fonctionné intégralement en cycles d'apprentissage ;
- que la période d'exploration ne visait pas à faire faire de spectaculaires progrès aux élèves, mais à construire de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage, qui sont à peine stabilisés et n'ont pas encore porté tous leurs fruits.

Évaluer les acquis des élèves des écoles en innovation après trois ans d'exploration, pour les comparer à d'autres, n'aurait guère de sens. Une partie d'entre eux seulement auront trois ans ou quatre ans d'exploration. Ils se seront trouvés dans une école fonctionnant un peu autrement que les autres, en recherche. Ils auront passé par des dispositifs très divers : dans chaque établissement, en effet, le fonctionnement didactique a varié d'une année à l'autre, ce qui est normal dans une visée d'exploration. Dans la même logique, il n'y avait pas de raison que toutes les écoles en innovation adoptent des démarches semblables. Les unes ont travaillé dans la division élémentaire seulement, les autres dans la division moyenne, quelques-unes sur l'ensemble du cursus. En outre, les écoles en innovation n'ont pas été choisies au hasard ou par quotas ; elles étaient volontaires et ne sont donc pas représentatives de l'ensemble des écoles primaires du canton, tant du point de vue des enseignants que du point de vue des élèves.

Pour toutes ces raisons, l'exploration ne voulait pas être et n'a pas été la mise en œuvre d'un modèle cohérent et unifié de fonctionnement pédagogique, dont on pourrait comparer l'efficacité au modèle de fonctionnement "classique" des autres écoles. Ce dernier est d'ailleurs loin d'être homogène. C'est pourquoi l'extension n'est pas la généralisation d'un modèle unique, basée sur son "évaluation scientifique".

En revanche, les travaux d'exploration ont fait l'objet d'un nombre important d'observations, d'enquêtes, de dossiers, de synthèses, de rapports d'activité et de moments d'autoévaluation dans le cadre du dispositif. A quoi s'ajoutent les travaux indépendants du service de la recherche en éducation et les observations des experts externes (GEER), qui sont venus chaque année deux fois trois jours, depuis 1995, rencontrer et interviewer les acteurs sur le terrain et qui adresseront leur propre rapport à la Présidente du Département.

De vraies propositions

On demande parfois au groupe de pilotage pourquoi il n'a pas consulté plus largement les acteurs qui n'étaient pas engagés en première ligne dans la phase d'exploration. La réponse est simple : c'est *maintenant* que la consultation va s'organiser.

Le GPR *propose* une réforme, en donnant des arguments fondés sur l'expérience de l'exploration et d'autres travaux. Cette proposition est destinée à être publiée, puis débattue. Sur cette base, l'autorité, après consultation des divers partenaires, décidera s'il convient ou non de réformer l'enseignement primaire.

Il est parfois difficile de faire comprendre que proposer n'est pas décider. Certes, le GPR va défendre ses propositions dans tous les débats où l'on voudra bien l'inviter. Il ne revendique pas le pouvoir de décider. Il demande en revanche que le débat se fasse dans la transparence et de bonnes conditions, de sorte que chacun puisse s'exprimer.

Avant d'en venir aux propositions elles-mêmes, deux précisions s'imposent encore :

- Le GPR propose un *plan-cadre* laissant aux établissements scolaires une marge accrue d'autonomie, notamment parce qu'il lui semble indispensable que l'on tienne compte de la taille des écoles, de leur histoire et de leur dynamique actuelle, et surtout de leur public et de leur insertion dans un quartier ou une commune.

- Il propose aussi, comme c'était prévu dès le départ, une *extension progressive* de ce nouveau plan-cadre, fondée sur l'idée qu'une réforme ambitieuse exige un changement des pratiques, la construction de nouvelles compétences et de nouveaux fonctionnements, donc du temps pour ceux qui ne se préparent pas à cette mutation depuis des années.

Instruit par l'histoire des réformes scolaires, le GPR sait qu'aucune ne détient la solution de tous les problèmes. Chacune est au mieux un pas en avant, qui en prépare d'autres. La période d'exploration s'achève, mais son esprit lui survivra : en matière d'évaluation, de différenciation, de situations d'apprentissage, le travail continue.

Le plan-cadre proposé ici entend lui offrir un *cadre plus favorable*. Il reste à en tirer parti en le faisant évoluer au gré des obstacles rencontrés. Les travaux sur les processus d'innovation montrent que pour développer les organisations, on ne cesse d'observer, de prendre des décisions et de réguler la mise en œuvre d'un projet. On doit souvent prendre les décisions avant d'avoir tous les éléments en main pour prendre des options en toute certitude. La mise en place d'une réforme conduit, dans une certaine mesure, comme le dit Alain Bouvier, à *substituer le pilotage à l'évaluation*⁵.

C'est la raison pour laquelle la phase d'extension exige, comme la phase d'exploration, une *forme intensive de pilotage négocié*, de sorte que la confrontation des points de vue des divers acteurs et la richesse de leurs sources donnent les meilleures chances d'analyser lucidement ce qui se passe et de réorienter le processus en conséquence. Ce pilotage négocié aiderait, au cours des années à venir, à affiner le plan-cadre et à maîtriser son extension progressive.

Les grands thèmes : vue d'ensemble

Venons-en au contenu. Les principales composantes seront présentées rapidement, puis reprises, plus en détail, dans les chapitres qui suivent cette introduction. En bref, on peut dire que l'enjeu de la réforme proposée reste dans le prolongement des trois axes de 1994, enrichis par l'exploration.

Individualiser les parcours de formation : Le projet s'oriente maintenant résolument vers la création de cycles d'apprentissage regroupant plusieurs degrés. Le GPR propose

⁵ Bouvier, A. (1998) : Faut-il, au sein des organisations, substituer le pilotage à l'évaluation ? In : G. Pelletier & R. Charron (dir.) : *Diriger en période de transformation*. Québec : Editions AFIDES.

deux cycles de quatre ans chacun (5-8 ans, 9-12 ans), pour les raisons qui seront explicitées plus loin. A l'intérieur de chacun, il n'y aurait plus de redoublement et les élèves progresseraient vers des objectifs de fin de cycle. Cette structure permettrait une individualisation plus grande des progressions, favoriserait une pédagogie différenciée et une forte continuité de l'action pédagogique.

Travailler ensemble : le travail en équipe prend une importance particulière dès lors qu'on confie à un groupe d'enseignants la coresponsabilité des élèves du même cycle dans un même bâtiment. Une "équipe de cycle" construit les dispositifs d'enseignement-apprentissage, assume le suivi des progressions et les diverses formes d'évaluation, répartit les tâches, gère les relations avec les parents et contribue à la cohérence de l'ensemble de la scolarité primaire. Chaque équipe compte au moins quatre personnes, éventuellement le double dans les grandes écoles. Elle se donne une coordinatrice ou un coordinateur, pour une période de deux ans. Une coordination s'impose à l'échelle d'un établissement, conçu désormais comme une "fédération d'équipes de cycles".

Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique : à cette fin, les équipes développent une pédagogie différenciée, fondée sur une évaluation formative et un dialogue avec les parents. Cela ne se fera pas en un jour et pourrait être facilité de diverses manières, notamment par la construction d'objectifs larges de fin de cycle et de fin de scolarité primaire, les *objectifs-noyaux*. Ces derniers résultent d'une réécriture des programmes, qui ne change pas les finalités de l'école, mais définit mieux le *curriculum*. Ils auront d'autant plus de force qu'ils s'accompagneront de nombreuses ressources didactiques pointues définissant les attentes en fin de cycle et facilitant la mise en place de situations diversifiées d'apprentissage et d'évaluation.

Globalement, le lecteur retrouvera ces trois axes dans les sections suivantes. Toutefois, le découpage va se complexifier un peu et les têtes de chapitres seront plus nombreuses. Le rapport est organisé en trois parties. La première développe le plan-cadre proposé, la seconde porte sur la suite des opérations telle que le GPR la conçoit, du présent projet (février-mars 1999) à l'achèvement de la phase d'extension (2005-2006 environ). La troisième partie, enfin, traite des décisions à prendre rapidement pour donner des signes clairs à l'ensemble des acteurs de l'enseignement primaire.

Première partie

**Les contenus
de la réforme**

1.1 Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique

La rénovation de l'enseignement primaire ne se limite pas aux cycles d'apprentissage. Toutefois, dès 1994, la disparition des degrés en faveur de cycles pluriannuels était au cœur de l'axe 1, individualiser les parcours de formation. Les écoles en innovation et en réflexion ont expérimenté des dispositifs variés de décloisonnement des classes et des degrés (groupes multiâges, modules, etc.) qui indiquent le chemin d'une organisation en cycles pluriannuels et identifient les principaux obstacles à travailler.

Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage? La notion de *cycle d'étude* est couramment utilisée pour désigner une suite de degrés consécutifs présentant une certaine unité, par exemple, à Genève, les trois années du Cycle d'orientation. La notion de cycle d'études n'entre pas du tout en conflit avec l'organisation en degrés annuels. La notion de *cycle d'apprentissage* est plus récente. Elle surgit lorsqu'on souhaite découper le même cursus en un nombre réduit d'étapes, chacune couvrant *plusieurs années* (au moins deux).

Des étapes pluriannuelles

Un cycle d'apprentissage se définit d'abord par les apprentissages qu'il vise, comme une étape de la scolarité associée à des *contenus d'enseignement* et à des *niveaux de maîtrise* des compétences de base visées par l'ensemble du cursus. Les cycles ont donc la même fonction que les degrés : constituer des marches, des paliers. La différence, c'est que ces étapes sont pluriannuelles.

Les cycles d'apprentissage font-ils disparaître les degrés? Plusieurs conceptions coexistent en Europe. Les plus "classiques" maintiennent les degrés annuels comme étapes *internes* d'un cycle et se limitent à interdire leur redoublement. Le GPR propose d'aller résolument vers un effacement des degrés annuels. C'est là l'intérêt majeur des cycles pluriannuels : se donner davantage de temps, ne plus courir après des échéances annuelles.

Le GPR insiste sur la *continuité* des cycles : les objectifs peuvent être conçus comme des "*poupées russes*" : ceux de chaque cycle *incluent et reprennent* les objectifs du cycle précédent, pour pousser les mêmes apprentissages plus loin, à un niveau plus élevé d'exigence, ce qui passe par un élargissement, mais aussi une réorganisation, une coordination et un dépassement des acquis antérieurs.

Pourquoi des cycles d'apprentissage? Les cycles d'apprentissage ne s'opposent à aucune autre forme de lutte contre l'échec scolaire. Ils prolongent plutôt les efforts des pédagogies de soutien et visent d'abord à faciliter l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement. Ils tiennent compte des apports des pédagogies actives, des didactiques des disciplines et des travaux sur les établissements scolaires et les équipes pédagogiques. La création de cycles d'apprentissage offre donc avant tout un cadre intégrateur à la mise en œuvre de nombreuses idées complémentaires.

Un cycle d'apprentissage n'est qu'une condition nécessaire pour déployer une pédagogie différenciée sans se heurter immédiatement aux échéances de l'année scolaire. L'idée fondamentale d'un cycle est de se donner plusieurs années pour assurer les maîtrises essentielles. Les avantages attendus des cycles d'apprentissage tiennent en cinq arguments :

1. Étapes plus compatibles avec les unités de progression des apprentissages.
2. Planification souple des progressions, diversification des cheminements.
3. Plus grande flexibilité quant à la prise en charge différenciée des élèves, dans divers types de groupes et de dispositifs didactiques.
4. Plus grande continuité et plus forte cohérence, sur plusieurs années, sous la responsabilité d'une équipe.
5. Objectifs d'apprentissage portant sur plusieurs années, qui constituent des repères essentiels pour tous et orientent le travail des enseignants.

Deux cycles de quatre ans

Concrètement, comment fonctionne un cycle d'apprentissage ? Dans le détail, cela relèvera de l'autonomie des établissements et des équipes pédagogiques. Mais certaines décisions ne peuvent être prises qu'au niveau du système, pour l'ensemble des écoles concernées. Le GPR propose que le système fixe notamment la définition des cycles, leur nombre, la durée de chacun, les objectifs d'apprentissage à atteindre en fin de cycle, les responsabilités de gestion des élèves du même cycle, le principe d'une évaluation sans notes et quelques règles minimum de fonctionnement des cycles et des établissements. On trouvera ces éléments groupés par thèmes, au gré du présent chapitre et des suivants (1.2 à 1.9). Le reste de l'organisation appartient aux écoles. Ce principe tente de trouver un équilibre entre autonomie des écoles et loi commune. Il vise aussi à ne pas charger les écoles de décisions très difficiles et de tâches très lourdes.

Concernant la durée des cycles, à l'issue de nombreux débats, le GPR propose *deux cycles de quatre ans*. L'option pour des *cycles longs* lui paraît la seule cohérente avec leur fonction : gérer la progression des élèves sur le long terme, en équipe, par rapport à des objectifs-noyaux définissant les savoirs et compétences essentiels à construire.

Plus précisément, le GPR formule les propositions suivantes :

1. Définir *quatre étapes* dans le cursus du point de vue des objectifs-noyaux et des repères pour les évaluations-bilans (appelées ici A, B, C et D) ; on respecte alors la segmentation des progressions préconisée par les didacticiens et on ménage une forte compatibilité avec les orientations de la Suisse romande.

2. Instituer deux cycles de 4 ans comme découpage de base, qui s'impose à toutes les écoles : cycle 5-8, cycle 9-12, nommés d'après les âges des élèves en fin d'année scolaire.

5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Cycle 5-8 (étapes A et B)				Cycle 9-12 (étapes C et D)			
Début du cycle 5-8		Fin du cycle 5-8		Début du cycle 9-12		Fin du cycle 9-12	

3. N'autoriser qu'exceptionnellement, sur dérogation négociée, que le séjour dans un cycle soit allongé ou abrégé d'un an, n'en décider qu'au cours de la dernière année du cycle et interdire de recourir à cette possibilité plus d'une fois dans le cursus primaire (parcouru normalement en 8 ans, exceptionnellement en 7 ou 9 ans). Des règles strictes garantissent que les parcours réels des élèves ne s'écartent de cette norme que de façon exceptionnelle, avec des mesures personnalisées, négociées de cas en cas.

Les équipes adopteraient - en en rendant compte - l'organisation interne qui convient aux enseignants en fonction de leur mode de coopération, de leur vision de la division du travail et de la différenciation et du nombre d'élèves à prendre en charge.

Une pédagogie différenciée

Quelles sont les caractéristiques pédagogiques d'un cycle d'apprentissage, au-delà de sa durée ? Le cycle pluriannuel est défini par une série d'objectifs d'apprentissage que tous les élèves sont censés atteindre *en fin de cycle*. Les programmes annuels, aussi longtemps qu'ils subsistent, n'ont qu'un statut *indicatif*. On cesse de s'y référer au fur et à mesure qu'on devient capable de gérer les progressions en fonction des objectifs de fin de cycle et de fin de cursus. Il n'y a plus de référence aux degrés dans les inscriptions, dans le carnet, dans la formation des classes ou des groupes, dans les fichiers et statistiques scolaires, dans l'attribution des enseignants. Un élève appartient officiellement à un cycle, auquel il est intégré en fonction de son âge, même s'il vient d'un autre système scolaire.

Durant tout le cycle sont mis en place des dispositifs efficaces de *pédagogie différenciée*, qui visent à permettre à *tous* les élèves d'atteindre les objectifs dans le même temps. En fin de cycle, pour les élèves encore loin des maîtrises visées, on prévoit des mesures intensives, prolongées, au début du cycle suivant, par des modules de mise à niveau et de consolidation différenciée. On peut envisager des structures *ad hoc* de transition entre cycles successifs (cf. chapitres 1.3 et 1.5). L'évaluation se fait sans notes. Elle est critériée et formative. Elle permet de situer régulièrement chaque élève par rapport aux objectifs visés en fin de cycle et en fin de cursus primaire (cf. chapitre 1.4).

Des structures cohérentes avec les cycles sont développées pour tenir compte des enfants migrants (préalablement scolarisés ou non), aussi bien que des enfants en intégration ou fréquentant actuellement la division spécialisée ou des structures d'accueil (cf. chapitres 1.6 et 1.7). Une nouvelle articulation est mise en place avec le cycle d'orientation à la fin du dernier cycle primaire, au gré d'une concertation. Les objectifs du cursus primaire et du cycle final du primaire sont reconnus et validés comme les bases de la scolarité secondaire et leur maîtrise joue un rôle explicite dans l'orientation en septième.

Une équipe pédagogique collectivement responsable

Aux caractéristiques pédagogiques d'un cycle d'apprentissage s'ajoutent des propositions quant à sa *gestion*. Les élèves d'un cycle, dans une école, sont confiés à une *équipe pédagogique* solidairement responsable de leur coexistence harmonieuse, de leur travail et de leur progression vers les objectifs tout au long du cycle, ainsi que de leur évaluation et de l'information régulière des parents (cf. chapitre 1.8). Au sein du cursus, les équipes veillent à la cohérence entre les cycles.

Les enseignants collectivement responsables du cycle regroupent les élèves de la façon qui leur paraît optimale dans la perspective d'une pédagogie différenciée. Ils jouent donc, en plus de l'appartenance de chaque élève à un *groupe-classe*, sur des groupes de travail diversifiés, monoâges ou multiâges, homogènes ou hétérogènes, définis comme des groupes de besoin, de projet, de niveau, de soutien, etc. Les enseignants se répartissent les tâches en conséquence, de préférence de façon flexible et mobile.

L'équipe rend compte de l'usage de son autonomie d'organisation, elle est donc capable d'expliquer et de justifier son système de travail et ses modes de différenciation auprès des instances mises en place à cet effet. Elle informe les parents du fonctionnement des cycles, des buts et des objectifs visés.

On le voit, une équipe de cycle devient, à plusieurs égards, la pierre angulaire de l'édifice :

- elle est l'un des niveaux de cohérence du système ;
- elle est l'interlocutrice des familles des élèves dont elle est responsable ;
- elle assume le suivi et l'évaluation des élèves, sur quatre ans, par rapport aux objectifs-noyaux ;

- elle conçoit et met en place des dispositifs et une organisation du travail en fonction desquels se fait le partage des tâches.
- elle participe en tant qu'équipe à la concertation et à la recherche de continuité et de cohérence à l'échelle de l'établissement dans son ensemble (cf. chapitre 1.9).

Le GPR propose que ces caractéristiques, compatibles avec le cahier des charges des enseignants primaires, soient inscrites dans le nouveau fonctionnement et que les aspects humains et juridiques de la responsabilité collective soient codifiés.

Les équipes de cycles ont-elles besoin d'un coordinateur ? Si elles ne comptent que 4 à 7 personnes, ne peuvent-elles se coordonner elles-mêmes, sans confier un rôle spécifique à l'un des membres de l'équipe ?

Le GPR estime que la désignation d'une coordinatrice ou d'un coordinateur de cycle présente plusieurs avantages :

- elle donne au système scolaire un interlocuteur identifié, porte-parole de l'équipe ;
- une personne a la charge, pour une ou quelques années, d'aider l'équipe à prendre des décisions et à les mettre en œuvre ;
- le responsable ou coordinateur de l'établissement (voir ci-dessous) peut s'appuyer sur les coordinateurs de cycles pour piloter l'ensemble.

Le coordinateur d'un cycle n'exerce pas de pouvoir hiérarchique. Sa responsabilité est d'*aider l'équipe à fonctionner et à assumer sa responsabilité collective*. Si la responsabilité collective est bien partagée, chacun contribue au travail de coordination. Dans les phases un peu plus difficiles de la vie de l'équipe, inévitables (fatigue, tensions, renouvellement), le coordinateur prend en charge la cohérence un peu plus que les autres. Il a notamment pour rôle de réunir l'équipe, de proposer un ordre du jour, d'animer éventuellement les réunions, de faire en sorte que les décisions nécessaires soient prises et d'en assurer au besoin le suivi. Chaque équipe de cycle élit parmi ses membres un coordinateur. Son mandat est de deux ans, renouvelable une seule fois, pour que le rôle soit tournant. L'équipe répartit les tâches et les délégations à sa façon.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1998) *Vers les cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*.
Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.2 Les objectifs-noyaux, le curriculum et les situations d'apprentissage

Le troisième axe de la rénovation “*mettre les enfants au centre de l'action pédagogique*” concerne l'apprentissage. L'enfant à l'école devient un élève dont le métier consiste fondamentalement à travailler pour apprendre. La vocation de la rénovation est de formuler des propositions pour améliorer qualitativement les pratiques d'enseignement. Elle cherche notamment à mettre à la disposition des écoles des outils nouveaux et des pistes pour favoriser les apprentissages de tous les élèves tout en prenant en compte les besoins particuliers des plus faibles.

Apprendre : l'enjeu principal

Le GPR insiste sur les idées suivantes :

- L'apprentissage est *une construction active de l'élève* qui suppose un changement, une tension, parfois des ruptures. Mis devant des tâches nouvelles et complexes, l'élève mobilise ce qu'il connaît. Une observation contradictoire, un désaccord avec un camarade ou un enseignant déclenchent son envie de savoir, de comprendre. Loin d'être négatifs, les erreurs et les obstacles, s'ils sont bien exploités, ont l'intérêt de permettre à l'élève de progresser, de modifier et restructurer ses connaissances ainsi que ses schèmes d'action et de pensée.
- On n'apprend pas tout seul, mais *en interaction avec autrui*, en comprenant l'action de ses camarades et en modifiant son propre comportement pour en tenir compte. La communication par la maîtrise d'une langue commune, la stimulation réciproque, la coopération entre les membres d'un groupe sont des facteurs essentiels de l'apprentissage.
- Apprendre *signifie s'approprier des savoirs, maîtriser des activités, développer des compétences*. La nature de la tâche et les caractéristiques particulières de l'objet à apprendre ou du savoir-faire à maîtriser impliquent nécessairement des processus d'apprentissages différents : analyser un graphique mathématique, une phrase ou un paysage ne sont pas réductibles l'un à l'autre et exigent des dispositifs d'enseignement-apprentissage spécifiques. De ce point de vue, la rénovation s'enrichit des apports didactiques disciplinaires.
- Une démarche d'apprentissage est prioritairement *inductive* : Elle met l'accent sur les processus d'observation, de découverte, sur la codification des connaissances acquises et vise à la maîtrise d'un ensemble de notions et de savoir-faire. Par la mise en place d'activités d'apprentissage intentionnelles, structurées, intensives, cette démarche provoque chez les élèves l'émergence d'une capacité nouvelle et la prise de conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre.
- Conjointement aux apprentissages disciplinaires, l'école vise le développement de compétences transversales comme l'autonomie, le sens de l'initiative, la responsabilité, la coopération, les techniques d'apprentissage, la réflexion sur l'acte d'apprendre, le sens éthique, etc. Elle fournit un référentiel d'aptitudes et d'attitudes, d'instruments et de démarches de pensée à développer contribuant ainsi au *projet global de formation* de l'élève.

- Apprendre à l'école n'est pas simplement le résultat d'un développement naturel et spontané de l'enfant, mais le fruit d'un travail lent et complexe. Pour améliorer qualitativement les pratiques d'enseignement, pour que les enseignants *préparent et guident les apprentissages* essentiels et les accompagnent par une *médiation lucide et exigeante.*, il importe de mettre à leur disposition des outils nouveaux pour faciliter les apprentissages de tous, en prenant en compte les besoins particuliers des plus faibles.

Les objectifs-noyaux

L'école a besoin de clarifier ses objectifs et de reformuler le curriculum autour d'objectifs-noyaux. Ce travail, déjà engagé par la DEP, va se poursuivre. Le document de juin 1998 définit l'objectif-noyau comme "une compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentissage et d'une discipline donnée [qui] organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence".

Un référentiel commun d'objectifs-noyaux permet :

- d'élaborer *un éventail varié et diversifié de situations d'apprentissage* larges, complexes, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant à chaque élève de construire du sens dans son activité, de s'investir pleinement ; ces situations d'apprentissage permettront de *diversifier les tâches et les contextes*, de *proposer diverses stratégies* permettant une différenciation de l'enseignement.
- d'articuler des savoirs à enseigner dans les différentes disciplines scolaires avec des valeurs qui les traversent. Ainsi, l'éducation morale et civique, l'éducation pour la paix, pour l'égalité des sexes, le respect de la nature... peuvent être abordés simultanément au travers de différents contenus disciplinaires.
- de clarifier les apprentissages essentiels pour tous les partenaires (enseignants, élèves, parents...) en privilégiant *une approche globale* et systémique et en contribuant au *développement personnel* de l'enfant.
- d'encourager les enseignants à faire preuve de souplesse et de continuité dans l'organisation du temps de travail afin de faciliter les appropriations et d'éviter un découpage trop morcelé de l'horaire.
- d'organiser les apprentissages de manière cohérente, en fonction des réalités et des besoins rencontrés, tout en gardant en vue les objectifs finaux valables *pour tous les élèves*.
- de développer une pratique d'observation rigoureuse des élèves, notamment des difficultés rencontrées, élaborer un éventail de stratégies d'intervention pour mettre les élèves dans des situations d'apprentissage optimales.
- de fournir aux enseignants un fil intégrateur tout en distinguant *les paliers décisifs de progression* à franchir pour chaque cycle d'apprentissage et des *balises intermédiaires* qui permettent de mesurer le chemin parcouru et de réguler les progressions à l'intérieur d'un cycle.
- de servir de *support à l'évaluation des progrès et des acquisitions*, tant à l'intérieur d'une activité (évaluation formative) que lors des bilans et du passage d'un cycle à l'autre (évaluation certificative) ; servir aussi de cadre de référence pour l'information transmise aux familles.

Élaboré avec les partenaires et reconnu par l'autorité scolaire, ce référentiel reste *provisoire*, c'est-à-dire ouvert à des améliorations et des révisions négociées, selon des mécanismes à établir.

La connaissance et l'utilisation du référentiel d'objectifs-noyaux fait partie du *cahier des charges* des enseignants dans les équipes. Les enseignants sont invités à travailler ensemble autour de ce référentiel pour s'approprier les objectifs-noyaux, mettre en

commun leurs représentations, s'entraider dans la recherche et le développement de dispositifs et de situations d'apprentissage avec l'aide des services.

En résumé :

Le GPR propose que l'institution officialise le référentiel d'objectifs-noyaux pour :

- Organiser des situations d'apprentissage riches et diversifiées, afin de permettre à tout les élèves de maîtriser les apprentissages fondamentaux.
- Centrer l'intervention de l'enseignant sur l'observation, la différenciation pédagogique en donnant un statut positif à l'erreur.
- Planifier les apprentissages de manière rigoureuse et harmonieuse tout au long du curriculum.
- Permettre une information aux familles ainsi que des bilans clairs et utiles pour l'ensemble des partenaires.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans les document suivants :

Direction de l'enseignement primaire (1998) *Les objectifs-noyaux*. Genève : Département de l'instruction publique.

GPR (1999) *Les objectifs noyaux et les situations d'apprentissage*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

GRI (1999) *Organiser et animer des situations d'apprentissage*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire (à paraître).

1.3 Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles

Il y a deux façons de prendre en compte les différences : l'une est de différencier les objectifs, en les adaptant aux possibilités et intérêts des élèves. L'autre est de *viser à donner à tous les meilleures chances d'apprendre et d'atteindre les mêmes objectifs de formation*. A l'école primaire, on se situe dans cette seconde perspective : tous les élèves y vont pour construire des connaissances et des compétences essentielles. *La différenciation porte sur les moyens, pas sur les finalités*.

Comment ? Il serait souhaitable que chaque élève soit confronté aussi souvent que possible à des situations d'apprentissage *optimales* pour lui, c'est-à-dire :

- a. tenant compte de ses acquis, de son style d'apprentissage, de ses intérêts, de ses possibilités ;
- b. choisies ou proposées dans un climat et des relations humaines favorables à sa mobilisation et à son implication ;
- c. susceptibles de le faire progresser dans le sens des objectifs de développement et d'apprentissage.

Cet idéal n'est pas totalement réalisable, car dans une école où chaque enseignant est responsable d'un groupe, il est impossible d'offrir constamment à chacun une "éducation sur mesure". De plus, même si les ressources étaient sans limites, il ne serait ni possible, ni souhaitable, d'optimiser constamment les situations vécues par chacun, parce que les savoirs et les compétences de haut niveau se construisent dans l'interaction, au sein d'un groupe. Néanmoins, différencier l'enseignement, c'est travailler à des dispositifs et à des interventions didactiques qui accroissent les chances, pour chacun, de se trouver dans une situation productrice d'apprentissages essentiels.

Cette ambition concerne tous les élèves, mais la différenciation vise en priorité ceux qui ont des difficultés scolaires.

Différenciation des interventions

Pour que chaque élève ait les meilleures chances d'être confronté à des situations optimales pour lui, il importe de proposer à tous une diversité d'approches, de matériels, d'activités. Cela accroît la probabilité que chacun trouve ce qui lui convient. Tous les élèves n'ont pas les moyens de savoir exactement ce dont ils ont besoin. La différenciation passe donc par une intervention des enseignants, dont la tâche est de piloter non seulement les activités mais aussi, dans la mesure du possible, le rapport de chaque élève aux tâches, son mode de participation, son rôle spécifique.

On peut distinguer plusieurs aspects : 1. la différenciation des tâches et de la participation *dans le cadre de la même activité*. ; 2. la différenciation des activités *au sein du même groupe* ; 3. la différenciation par *attribution à des groupes différents* pour des durées plus ou moins longues (groupes de besoins, projet, niveau, soutien, développement, modules, etc.).

Cette différenciation des interventions permet une individualisation des parcours de formation. Celle-ci n'a rien à voir avec un “enseignement individualisé”, conçu comme tutorat généralisé. L'individualisation dont il est question porte sur le cheminement, le parcours de l'*apprenant*. Elle ne signifie pas qu'il travaille en solitaire ou qu'on lui donne des leçons particulières, mais qu'il suit un chemin original, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres. La différenciation vise à ne pas laisser cette individualisation au hasard, à l'infléchir pour que les chemins conduisent moins souvent à l'échec ou au désinvestissement. Cela ne veut pas dire qu'il cheminera seul.

Les dispenses d'âge et les redoublements sont des formes de différenciation qui répondent à une idée banale : viser les mêmes objectifs, mais en prenant plus ou moins de temps pour y arriver. La question reste posée en revanche d'une *différenciation des temps de parcours*, qui est souvent liée à l'idée de cycle. Un cycle de *quatre ans* pourrait de la sorte être parcouru en quatre ans par les élèves “moyens”, en trois ans par les élèves les plus rapides et en cinq ans par les élèves les plus lents ou rencontrant de grandes difficultés.

Le GPR propose (cf. chapitre 1.1) de limiter cette forme de différenciation à des cas exceptionnels, sur la base d'une procédure de décision, en ajoutant que dans tous les cas, la scolarité primaire, dans son ensemble, ne saurait durer moins de 7 ans ou plus de 9 ans. Cette position est fortement liée à la problématique de la différenciation. Elle est délibérément *volontariste*. Il se peut qu'il faille l'assouplir au gré de l'expérience. Le GPR estime qu'à se priver au départ de la possibilité de différencier facilement les temps de parcours, on s'oblige à *explorer en priorité d'autres modalités de différenciation*.

Des dispositifs à construire

Les cycles offrent un cadre plus adéquat pour concevoir et réaliser ces modalités de différenciation : c'est un espace de formation plus large, les échéances sont moins rapprochées, les élèves sont pris en charge par une équipe, qui peut diversifier les groupes et les dispositifs. Travailler en cycles de quatre ans permet d'assurer un suivi et de développer des stratégies sur une longue période, de répartir le travail entre les enseignants coresponsables du cycle, de jouer sur plusieurs types de groupements des élèves.

Les années d'exploration et les recherches suggèrent de nombreuses pistes, sinon des dispositifs tout faits. La simple mise en place des cycles n'est donc qu'une *condition nécessaire* d'une pédagogie différenciée. Cette dernière n'est pas donnée au départ de la période d'extension, elle ne peut qu'être construite progressivement par les équipes. C'est un *projet de développement*, mais il est *incontournable*.

Si la différenciation elle-même ne se décrète pas, des *options claires au niveau de l'institution* (DIP et enseignement primaire) peuvent rendre son développement plus probable : s'appuyer sur l'article 4 de la loi sur l'instruction publique qui dit que l'école a pour but de “tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école” ; faire de la pédagogie différenciée l'affaire de *tous* les enseignants et la considérer comme la règle ; offrir aux professionnels les accompagnements et les formations nécessaires ; aménager l'évaluation et réorganiser les programmes autour des objectifs-noyaux, pour que la lutte contre l'échec se concentre sur l'essentiel ; expliquer aux parents que l'équité ne consiste pas à donner à chaque élève exactement le même apport.

Comment différencier ? L'important est de partir des acquis de chaque élève pour l'amener le plus loin possible, l'aider à surmonter et à dépasser ses problèmes éventuels, en valorisant ses compétences. A cette fin, il faut l'observer régulièrement dans des tâches complexes et diversifiées. On s'efforcera de ne succomber ni à la tentation du respect inconditionnel des différences, ni à celle de l'acharnement. Mieux vaut ne pas attendre que

les difficultés soient manifestes pour chercher à adapter les situations aux caractéristiques de chacun. Diversifier les activités accroîtra les chances pour chacun de trouver une tâche porteuse de sens et à sa mesure.

Différencier, c'est travailler sur les erreurs et les obstacles, lier constamment objectifs-noyaux, situations d'apprentissage, évaluation formative et différenciation. C'est aussi mettre en place des règles favorisant la coopération, l'autonomie et la responsabilisation des élèves.

Les élèves en difficulté ont, bien sûr, une importance particulière dans le cadre de la différenciation. Il convient avant tout de considérer l'enfant en difficulté d'une manière globale, en respectant sa singularité, en valorisant ses acquis et ses compétences au lieu de le réduire à ses difficultés, de le stigmatiser ou l'étiqueter.

Les enseignants font également face à certains élèves que, par symétrie, on dira " en facilité ". Ces élèves devant également bénéficier d'une pédagogie différenciée, il est donc souhaitable de ne pas instaurer ou continuer avec eux un processus de fuite en avant, en leur proposant systématiquement le programme et les activités de l'année ou du cycle suivant.

Pour différencier, il est essentiel que chaque enseignant soit intimement convaincu que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et qu'il adhère au postulat selon lequel tous les élèves, aussi différents soient-ils, peuvent réussir et atteindre les mêmes objectifs. Dans cette perspective, il importe de viser les objectifs de fin de cycle ou de cursus, sans chercher à homogénéiser constamment les rythmes et les voies de progression.

Ces orientations globales ne dictent à elles seules aucune organisation particulière du travail quotidien. Différencier, c'est, pour une part, diversifier les structures et regrouper les enfants de manières différentes en fonction des objectifs poursuivis, afin de favoriser les interactions entre élèves et de créer des dynamiques variées et mieux adaptées à tel ou tel objectif. Ces regroupements peuvent recouvrir différentes formes, allant de groupes homogènes sur le plan de l'âge et/ou des compétences à des groupes hétérogènes selon les mêmes critères.



Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans les documents suivants :

GPR (1999) *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

GRI (1999) *Concevoir et faire évoluer les dispositifs de différenciation*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire (à paraître).

1.4 L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et leur passage au C.O.

L'évaluation est une des pierres angulaires de l'école. La modifier a dès lors de nombreuses répercussions. Changer l'évaluation en même temps qu'introduire les cycles d'apprentissages est prometteur d'évolution et de cohérence. De plus, travailler en cycles d'apprentissages implique un changement important en matière d'évaluation.

Afin de faire des propositions concernant l'évaluation, le GPR s'est appuyé sur l'exploration des écoles en innovation, les propositions de différents documents romands ainsi que sur les recommandations récentes de la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP).

Nous relevons de ces documents les quelques points suivants :

- Consolider les démarches d'évaluation formative.
- Développer l'autoévaluation.
- Favoriser les relations familles-école.
- Créer des repères pour les enseignants.
- Limiter l'évaluation certificative à la fin de l'école primaire.
- Mettre l'accent sur l'observation et la régulation des activités des élèves.
- Investir le temps dans des situations d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation formative.
- Motiver les élèves non plus par la note, mais par la pertinence des situations proposées et l'autoévaluation.
- Informer assez tôt les parents de manière adéquate.

Au vu de ce qui précède, le GPR propose d'instituer une évaluation sans notes tout au long du cursus primaire, au profit d'une évaluation qualitative. Cette décision serait un signe clair de l'institution, destiné tant aux parents qu'aux enseignants, pour donner la priorité à une évaluation au service des apprentissages.

Une telle démarche d'évaluation s'inscrit dans une logique de formation de l'élève et non de sélection. Elle aurait des conséquences sur les diverses fonctions de l'évaluation : formative, informative, sommative, certificative.

Évaluation formative

L'évaluation formative centre le regard et l'action des enseignants et des élèves sur les régulations des apprentissages dans le but de produire la progression la plus importante possible de chacun en direction des objectifs-noyaux de fin de cycle, et ce à deux niveaux distincts :

- à l'intérieur des situations d'apprentissage (mise en évidence des objectifs, d'outils, guides de production, réflexion sur les démarches...);

- entre les situations d'apprentissage, pour expliciter la progression des élèves et le chemin qu'ils leur reste à faire pour atteindre les objectifs-noyaux (portfolio, dossier d'évaluation, passeport de l'élève).

A ces deux niveaux, l'autoévaluation et la coévaluation sont importantes.

Évaluation informative

L'évaluation informative est transmise aux parents huit fois par cycle au moyen d'un bulletin commun à toutes les écoles et à tout le cursus. Cette information indique la progression et les acquisitions de l'élève en référence aux objectifs-noyaux.

Une information orale, sous la forme d'entretiens ou de réunions-bilans, étayée par des informations concrètes concernant la progression de l'élève, est nécessaire pour assurer la compréhension de l'évaluation.

Le fait d'associer les élèves à ces bilans renforce, pour ceux-ci et leurs parents, la compréhension des objectifs et la connaissance de leur progression.

Évaluation sommative, bilans de fin de cycles

L'évaluation sommative est un bilan des apprentissages qui marque chaque fin de cycle. Elle s'appuie sur des activités-repères en lien avec les objectifs-noyaux et éventuellement des épreuves standardisées. Ces épreuves, si elles existent, ne tiennent pas lieu de bilan, même si elles y contribuent. Elles correspondent aux objectifs de fin de cycle ou aux balises intermédiaires, en aucun cas à des étapes annuelles. Elles sont en complète cohérence avec les objectifs-noyaux et les compétences transversales.

Les décisions concernant des situations de progression particulières (une année de plus ou de moins dans le cursus) sont prises au sein d'une commission regroupant des représentants de l'autorité scolaire et les enseignants concernés.

Cette décision se fonde sur le bilan de fin de cycle, mais aussi sur sa progression. Elle tient compte de l'avis des enseignants, des observations d'une personne extérieure à l'école mandatée par la direction de l'enseignement primaire, ainsi que de l'avis des parents de l'élève.

Une telle décision ne peut se prendre qu'à la fin d'un cycle. Un élève ne peut en bénéficier qu'une fois dans son cursus primaire.

Évaluation certificative

Conformément aux orientations romandes, l'évaluation certificative n'intervient qu'à la fin du cursus primaire. Elle se fait sur l'ensemble des acquis de la scolarité primaire, comme un bilan global et analytique, sans notes. Elle contribue à l'orientation des élèves au début du cycle d'orientation. L'enseignement primaire serait donc conduit à négocier avec le Cycle d'Orientation des modalités d'orientation compatibles avec les nouvelles formes d'évaluation sans notes au primaire.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1999) *L'évaluation des élèves et la gestion des progressions dans les cycles*.
Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.5 La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles

Il y a vingt-cinq ans, les élèves de l'école primaire rejoignaient, chaque matin de la semaine, *leur* maître de classe, dans *leur* salle de classe et ils poursuivaient le travail sur le programme de *leur* degré. Depuis plusieurs années et dans de nombreuses écoles, les découloissements et organisations modulaires ont progressivement permis d'offrir des alternatives à cette manière traditionnelle de concevoir la division du travail entre enseignants. Que se passera-t-il lorsque les élèves rejoindront leur cycle et l'équipe d'enseignantes et d'enseignants qui en est responsable ? Le GPR estime que le système scolaire n'a pas de raisons d'imposer une organisation du travail aux équipes de cycles, qu'il leur appartient de la concevoir et de la faire évoluer en fonction des réalités locales (nombre d'élèves par cycle, stabilité des volées, composition de l'équipe et compétences de ses membres, histoire de l'école, nature du quartier). Cette autonomie est cependant tempérée : toutes les équipes seront amenées à rendre compte de leur fonctionnement, non seulement en l'explicitant de façon intelligible et argumentée, mais en disant comment il satisfait à certains principes généraux (cf. chapitre 1.9).

Quelques principes pour organiser le travail dans un cycle

En ne définissant que des modèles, on courrait le risque d'inciter les équipes de cycles à un travail peu fécond sur les structures. D'où l'énoncé d'un certain nombre de *principes*, réduits ici à une simple formule. Une équipe aurait intérêt à :

- Axer la coopération entre enseignants sur les apprentissages fondamentaux.
- Développer une *planification flexible*, semestrielle ou annuelle.
- Aller vers une nouvelle répartition du temps hebdomadaire et annuel.
- Trouver un juste équilibre entre travail d'équipe et travail personnel dans la conception et l'animation des activités.
- Compléter la planification des activités par des dispositifs de régulation.
- Adapter la taille des groupes d'élèves à la nature des activités pédagogiques.
- Préserver des espaces-temps propices à une " respiration " aux côtés des moments plus intensifs.
- Instaurer un groupe-classe de base et un enseignant de référence pour chaque élève.
- Combiner judicieusement des groupes monoâges et des groupes multiâges.
- Donner la priorité à la cohérence du fonctionnement de l'équipe plutôt qu'aux vœux des personnes (MS y compris), notamment quant aux horaires.
- Viser sans cesse l'optimisation des situations, donc leur différenciation.
- Penser un dispositif cohérent de suivi et d'évaluation des progressions sur l'ensemble du cycle.
- Rendre l'organisation et le fonctionnement des équipes lisibles pour des tiers, et d'abord les parents.
- Se donner des *critères* pour évaluer la pertinence de son modèle de fonctionnement, le comparer à d'autres et le faire évoluer.

Les modèles de fonctionnement à écarter

Les cycles, on vient de le rappeler, ne sont pas une fin en soi, mais une façon de favoriser la pédagogie différenciée, le suivi des élèves sur plusieurs années, la continuité des stratégies d'enseignement-apprentissage et la coopération professionnelle. Le GPR propose donc d'écarter des fonctionnements qui ne vont visiblement pas dans ce sens et ne justifient pas la création de cycles.

On écarterait notamment toute formule qui répartirait les élèves en groupes *fermés*, dans lesquels se vivrait l'essentiel des apprentissages, chacun de ces groupes étant pris en charge par un seul enseignant.

Vers un fonctionnement cohérent

La mise en place des cycles d'apprentissage n'est pas encore assez avancée pour qu'on puisse proposer aujourd'hui des modèles d'organisation qui auraient été entièrement expérimentés et validés sur le terrain. On peut cependant proposer certains éléments.

L'organisation du travail en cycles nécessite la prise en compte de conditions locales : nombre effectif d'élèves, fluctuations d'une volée à la suivante, caractéristiques particulières des élèves, histoire des pratiques de l'école et des relations entre école et familles, compétences et conceptions pédagogiques et didactiques de l'équipe d'encadrement (MS y compris), habitude du travail en équipe, vision des objectifs-noyaux.

Dans tous les cas, les élèves appartenant à un cycle seraient répartis en *groupes de base* stables, chacun étant confié durant au moins un an à une ou deux personnes définies. On pourrait parler de "classes", mais à la condition d'accepter alors :

- qu'une classe puisse être multiâge ;
- que tous les apprentissages essentiels ne soient pas dévolus à ce groupe.

Le groupe de base serait le lieu de prise en compte privilégié des besoins de chacun, l'enseignant responsable de ce groupe suivant la progression individuelle de chaque élève durant au moins un an.

Dans tous les cas, le groupe de base serait un groupe d'appartenance, de régulation, d'organisation. *Ce qui peut varier, c'est la part du programme assumée dans le groupe de base.* Il faut naviguer entre deux écueils :

- L'un serait d'y faire l'essentiel des apprentissages, avec quelques décroissements à la marge. On retrouverait alors l'un des modèles écartés ci-dessus.
- L'autre serait de n'y faire plus que de l'organisation et de la socialisation, en déléguant l'ensemble des apprentissages disciplinaires à d'autres types de groupements. On risquerait alors de perdre en cohérence.

Dans l'esprit du GPR, les cycles permettent justement de *faire coexister le travail en groupes de base et le travail dans d'autres compositions, stables ou éphémères.* Trouver un équilibre optimal appartiendra à chaque équipe. Le temps passé en groupes de base dépendra sans doute de l'âge des élèves et de la conception du suivi et de la socialisation qui prévaut dans l'équipe, mais aussi de la part des apprentissages confiée à d'autres types de groupes.

Pour donner un ordre de grandeur, le GPR propose que le temps dévolu au groupe de base se situe en moyenne entre un quart (minimum) et trois quarts (maximum) du temps de travail des élèves à l'école. La proportion pourrait varier de semaine en semaine ou au fil de l'année, dans un sens ou dans l'autre.

Le GPR ne préconise pas l'adoption d'une logique unique pour l'ensemble du programme. Il propose de raisonner par disciplines ou familles d'objectifs-noyaux et de se demander si les apprentissages correspondants auront pour cadre privilégié les groupes de

base ou se feront mieux dans d'autres types de groupes. Dans chaque domaine, l'équipe pourrait en outre faire un choix entre une vision plutôt modulaire de la progression (travail de façon intensive et pour une période limitée sur des objectifs bien définis) et une vision plus classique avec une progression en parallèle vers tous les objectifs.

Ce raisonnement discipline par discipline ne signifie pas qu'il faille favoriser une spécialisation disciplinaire des enseignants. Le GPR réaffirme au contraire le principe de leur *polyvalence*, l'organisation des cycles reste l'affaire d'enseignants *généralistes*. Chaque équipe de cycle négociera avec les maîtres spécialistes leur contribution optimale à l'enseignement et aux apprentissages, dans le souci de la cohérence de l'ensemble et des spécificités de chacun.

On voit bien qu'il faudra faire des compromis pratiques entre le souci de ne pas aller vers une organisation trop complexe et la nécessité de tenir compte des contenus, qui n'appellent pas la même organisation du travail et des groupes.

Le GPR ne croit pas qu'il y ait une seule bonne manière de s'organiser. Ne serait-ce que parce que les options prises pour le fonctionnement d'un cycle ne sont pas dissociables de la réflexion sur les apprentissages, la différenciation, l'évaluation et les stratégies les mieux à même d'amener tous les élèves à progresser de manière satisfaisante.

Une construction progressive

Concevoir le fonctionnement d'un cycle de quatre ans n'est pas une entreprise aisée. Il est donc souhaitable que les équipes reçoivent un appui, au-delà des indications précédentes, que des exemples plus concrets soient décrits et que des ateliers de travail soient organisés dès maintenant.

Il convient donc de trouver des modalités raisonnables pour commencer, puis d'envisager une *progression* de l'équipe de cycle au fil des années. Puisqu'il est impossible de mettre sur pied d'un jour à l'autre une organisation en tous points satisfaisante, le développement ne peut que procéder par étapes.

L'important pour les équipes est de construire un premier modèle, pas trop complexe, pas trop "bétonné", permettant une évolution d'une année scolaire à l'autre et des ajustements souples en cours d'année.



Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1999) *La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.6 La question des enfants migrants et des structures d'accueil

Depuis de nombreuses années, les structures d'accueil permettent aux élèves allophones et/ou peu scolarisés - enfants de parents migrants, réfugiés ou requérants d'asile - de bénéficier, pendant une durée plus ou moins longue, d'un espace au sein duquel une aide particulière leur est apportée, non seulement pour s'adapter aux us et coutumes langagiers et relationnels locaux, mais également pour atténuer le choc d'une transition souvent douloureuse, causée par des traumatismes de tous genres. La multiplication des conflits armés et d'autres formes de violences a renforcé le besoin d'un accueil centré non seulement sur la distance linguistique et culturelle à franchir, mais aussi sur le retour à une vie " normale ", au rétablissement d'un peu de confiance et de sécurité.

La grande majorité des enseignants n'ont pas été formés pour faire face à une telle diversité interculturelle. Ils sont encore moins formés pour assumer des élèves qui, non seulement, ne parlent pas le français, mais n'ont souvent été que faiblement scolarisés, proviennent de systèmes scolaires très différents du nôtre ou présentent (souvent à cause de leur difficulté d'intégration) des troubles comportementaux. C'est l'un des arguments majeurs qui plaide pour le maintien, voire le renforcement de *structures d'accueil*.

Elles sont actuellement confiées à des enseignants qui ont choisi ce rôle et sont particulièrement sensibilisés aux besoins spécifiques des élèves concernés. Ils leur offrent une aide visant à construire progressivement des repères et des compétences pour leur permettre de s'intégrer à la scolarité et à la vie à Genève. Selon le règlement de l'enseignement primaire, il s'agit d'une *mesure de transition* qui permet aux élèves concernés non seulement de se (re) construire, mais également de construire le sens de leur future insertion dans une nouvelle culture, sans perte d'identité, en leur offrant une chance optimale de suivre une scolarité normale et de développer pleinement leurs potentialités.

De nombreuses expériences montrent que les problèmes d'intégration ne s'absorbent pas en peu de temps. Même s'ils se transforment, les problèmes linguistiques ne se résolvent pas dans le cadre d'une courte période, mais cèdent souvent le pas à des conflits de loyauté et d'identité entre la culture d'accueil et la culture d'origine qui empêchent les élèves de pleinement s'impliquer dans la construction des savoirs scolaires. Par contre, nous savons aussi que ces problèmes s'atténuent dans les établissements scolaires où les enseignants sont capables de mettre en place un climat d'apprentissage qui permette aux élèves - et aux parents - de se sentir reconnus en tant que personnes. Pour y parvenir, il est important de mettre en place une pédagogie qui parvienne à intégrer, dans le quotidien scolaire, les particularités et les richesses de l'ensemble des cultures et sub-cultures existantes, tant sur le plan local et national que sur le plan international : le fait d'accorder de l'attention à cette diversité pour mieux définir les accords communs est l'un des aspects angulaires de l'apprentissage de la citoyenneté. Dans cette perspective, l'hétérogénéité est un levier pour apprendre la tolérance et la solidarité. Grâce à ces efforts de valorisation de la diversité, l'école remplit sa mission d'intégration évitant ainsi les phénomènes d'exclusion et les problèmes qui lui sont liés.

La création de cycles d'apprentissage devrait-elle entraîner la disparition des structures d'accueil ? Ce n'est pas l'avis du GPR. Les structures d'accueil resteraient des espaces-temps de formation spécifiques, dont les titulaires ne feraient pas formellement partie des équipes de cycles. Cela n'empêcherait pas de les y associer aussi largement que possible, à

la faveur de partenariats locaux. La structure d'accueil serait, de même, partie prenante du projet d'établissement et se trouverait représentée au bureau de coordination (cf. chapitre 1.9).

Insertion des élèves peu ou pas scolarisés

Tous les établissements ne comportent pas une structure d'accueil. Chacune travaille en général avec plusieurs établissements. Le GPR se demande s'il est opportun de maintenir cette insertion des enfants dans deux lieux et s'il ne serait pas plus judicieux de les confier à une équipe de cycle œuvrant dans un établissement comportant une structure d'accueil. Cela faciliterait en outre le partenariat entre structure d'accueil et équipe de cycle.

Le GPR estime en revanche que tous les élèves seraient d'abord attribués à un cycle, la structure d'accueil apportant son aide à l'équipe de cycle en intervenant à certains moments de la semaine pour une prise en charge spécifique.

Dans une organisation par cycles, les nouveaux élèves peu ou pas scolarisés seraient acheminés dans le cycle correspondant à leur *âge* : c'est l'équipe responsable du cycle qui définirait les besoins de l'élève, ainsi que des mesures nécessaires pour lui assurer une progression optimale. Pour certains élèves, il pourrait y avoir hésitation quant à leur insertion dans le premier ou le second cycle, compte tenu de leur âge et de leur itinéraire. Dans ce cas, la décision serait prise d'entente entre les coordinateurs de cycles, en prenant l'avis d'un enseignant des structures d'accueil, en informant les parents, en les associant à la décision dans la mesure du possible. Si cette affectation apparaissait malheureuse au bout de quelques jours ou quelques semaines, le passage vers l'autre cycle pourrait être envisagé.

Si la prise en charge et l'accueil d'un nouvel arrivant dépassait les compétences et les disponibilités de l'équipe, la structure d'accueil serait sollicitée et interviendrait, selon un contrat sur mesure établi entre les divers partenaires concernés (équipe du cycle, structure d'accueil, parents, structures sociales de la région, etc.).

Langue d'origine, langue locale, langue commune

Pour beaucoup d'élèves arrivant à Genève, le principal problème consiste à acquérir les compétences de base dans la langue française pour pouvoir suivre avec bénéfice l'enseignement donné dans les classes ordinaires. Les structures d'accueil sont ainsi censées leur offrir une initiation à la langue et à la culture locales.

Les contacts établis avec les enseignants des langues et cultures des communautés présentes amènent des écoles à conduire des projets interculturels selon des scénarios divers. La démarche d'*éveil au langage* et *Ouverture au Langues* (EOL), véritable pont linguistique, favorise les compétences d'apprentissage pour les langues en général et certaines langues en particulier, permettant ainsi de diminuer les conflits de loyauté entre langue familiale et langue scolaire.

Gestion des parcours en fonction d'objectifs-noyaux

La réorganisation des parcours en fonction d'objectifs-noyaux pose le problème de savoir comment évaluer les élèves peu ou pas scolarisés : dans la mesure où il s'agit de viser l'objectif de fin de cycle, pourquoi ne pas laisser par exemple à un élève arrivant en cours du cycle la chance de s'y intégrer pendant plusieurs mois, en favorisant sa progression dans certains domaines qui sont moins influencés par l'apprentissage de la langue commune, et en le confrontant ensuite avec des situations d'apprentissage appropriées ? En ce qui concerne les élèves arrivant en fin de cycle, ou n'ayant passé

qu'un an dans tel ou tel cycle, il s'agira par contre d'évaluer leurs possibilités de progression, soit en les maintenant dans le cycle, soit en les laissant passer au suivant.

Une responsabilité partagée

L'accueil demande une collaboration étroite avec les différents acteurs qui encadrent l'enfant. Dans cette perspective, les responsables des structures d'accueil assureraient, en concertation avec les équipes de cycle, les liaisons indispensables entre l'école et différents services : association genevoise des centres d'accueil pour candidats à l'asile (AGECAS), Hospice général, parfois le SMP. Le dialogue au sein de l'équipe encadrant les élèves du cycle permettrait, comme dans le passé, d'éviter la marginalisation en transformant la structure, voulue souple et ouverte, en filière parallèle.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans les documents suivants :

CDIP (1991) : *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : Secrétariat de la CDIP.

GPR (1999) *La question des enfants migrants et des structures d'accueil*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.7 L'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire rénové

De nombreux enseignants s'inquiètent que l'orientation vers les cycles n'amène à charger les équipes avec des cas d'élèves trop difficiles, que ce ne soit la fin de la division spécialisée. Ils craignent une réintégration massive d'élèves de division spécialisée et de classes d'accueil. Cette préoccupation témoigne de la crainte, partagée par les responsables de l'enseignement spécialisé, qu'une telle option amène à généraliser un système sans en prévoir les limites dues à une réalité frustrante : l'hétérogénéité des élèves dans ses aspects les plus marqués comme les déficits sensoriels, handicaps mentaux et graves maladies psychologiques, avec leurs conséquences sur les capacités d'apprentissage.

Maintenir le cap de l'intégration sans aller plus loin

A Genève, le taux de placement dans l'enseignement spécialisé (2,4 %, toutes catégories d'élèves et d'orientations confondues) est très faible, comparativement à d'autres systèmes scolaires équivalents et à la situation à Genève au début des années 1960 (près de 5 %). Il résulte d'une politique d'intégration ambitieuse, qui semble avoir atteint ses limites. Vouloir intégrer les élèves en très grande difficulté leur serait préjudiciable, car ils ont besoin d'une prise en charge très spécifique et pluridisciplinaire qui fait appel à d'autres professionnels (éducateurs, psychologues, médecins, logopédistes, etc.). Par ailleurs, la mise en place de la différenciation dans les cycles représente déjà un immense défi pour les équipes.

Les cycles n'ont donc vocation ni d'envoyer davantage d'élèves dans l'enseignement spécialisé, ni d'aller beaucoup plus loin dans l'intégration. Le but n'est pas, bien sûr, de maintenir un taux, mais une politique et des critères assez exigeants pour envisager le passage dans le spécialisé.

Afin de maintenir les acquis et la ligne de l'enseignement spécialisé, il convient, d'une part d'examiner la concordance entre ses choix et ceux de la rénovation et, d'autre part, d'identifier les conditions qui permettront une coordination optimale durant la période d'extension.

La conception des cycles

La conception des *cycles* développée par le GPR rejoint celle développée dans l'enseignement spécialisé - cycles de plusieurs années - d'un point de vue didactique et organisationnel. Il est cependant utile d'affirmer que le passage des degrés aux cycles d'apprentissage n'est lié à aucune visée soit de diminution, soit d'augmentation des placements dans le spécialisé.

Les espaces de formation

Dans la division spécialisée, le groupe-classe restera sans doute le lieu de prise en compte privilégié des besoins de chacun, l'enseignant-référent de ce groupe étant le garant

des conditions favorisant la progression individuelle de chaque élève. Ce principe, associé à des structures de concertation et de décision réunissant plusieurs enseignants, assurerait la meilleure intégration et réintégration des élèves de classes spécialisées au sein d'une école ordinaire, compte tenu de leurs besoins et possibilités.

Objectifs-noyaux et situations d'apprentissage

Il reste à développer une réflexion sur les *objectifs-noyaux* dans l'enseignement spécialisé, notamment pour mieux cerner leur adaptabilité et leur utilité en tant qu'organismes des démarches de différenciation pédagogique et d'évaluation dans ce cadre.

Par contre, l'idée que les situations d'apprentissage sont prioritairement inductives et s'inscrivent dans une perspective constructiviste et interactionniste, correspond entièrement aux orientations retenues par l'enseignement spécialisé. Reste cependant à déterminer en quoi une démarche didactique par discipline et une démarche didactique transdisciplinaire se distinguent dans leurs postulats et leurs effets : place du sujet, influence de la norme et type d'insertion de l'élève dans le groupe.

L'idée de permettre à tous les élèves de réaliser en quatre ans les apprentissages essentiels visés par un cycle ne peut cependant être reprise sans nuances dans l'enseignement spécialisé. La population concernée exige en effet une plus grande souplesse des attentes, pour prendre en compte les évolutions souvent inégales des élèves dans les divers domaines de l'apprentissage scolaire et social.

Dans cette perspective, il importe d'éviter une centration unique sur les performances des élèves. Il convient de prendre en compte leur évolution globale pour éviter, dans l'enseignement ordinaire, comme dans l'enseignement spécialisé, les inutiles déplacements d'élèves.

Évaluation

Les orientations et recommandations en matière d'évaluation formative conviennent tout à fait aux classes spécialisées, dans lesquelles c'est une pratique courante.

C'est moins évident pour l'évaluation informative et, en fin de scolarité, pour l'évaluation certificative. Il se peut que le bulletin d'évaluation commun à toutes les écoles perde de sa force si l'on le veut compatible avec les contraintes et l'organisation spécifiques de l'enseignement spécialisé. Il s'agit d'approfondir ce problème au gré des expériences futures.

Passages vers le spécialisé et intégration

Les modalités de décisions particulières relatives à la modification des parcours des élèves dans les cycles (allongement ou raccourcissement du séjour dans un cycle) pourraient également être appliquées aux décisions de placement dans l'enseignement spécialisé, avec deux précisions :

- ces décisions pourraient être prises n'importe quand dans l'année et à n'importe quel stade du cursus ;
- il conviendrait d'associer systématiquement l'inspecteur spécialisé aux commissions *ad hoc*, aucun passage vers le spécialisé n'étant décidée contre son avis.

Il importe de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer que la création de cycles d'apprentissage ne rende le transfert d'élèves vers l'enseignement spécialisé plus

facile ou plus difficile. La ligne actuelle serait maintenue, sauf lorsque le passage n'est empêché que par un manque de place dans une structure spécialisée.

Ces commissions pourraient également débattre des cas de réintégration.

Collaboration entre partenaires concernés

Enfin, face à ces enfants, il s'agira de valoriser toute forme de collaboration entre les enseignants spécialisés et l'équipe de cycle, en utilisant les apports externes (psychologue, logopédiste, médecin) ainsi que la collaboration découlant de permanences SMP élargies, ainsi que toute forme de moyens permettant d'appréhender et de comprendre les élèves dans différentes situations.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans les documents suivants :

GPR (1999) *L'enseignement spécialisé dans l'enseignement primaire rénové*. Genève :
Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.8 L'information et la consultation des parents dans les cycles

L'information et la consultation des parents est un élément central de la rénovation. Si l'école change et s'éloigne des méthodes et des fonctionnements dont ils ont l'habitude, il est essentiel de les associer au mouvement à l'échelle de l'ensemble de l'enseignement primaire, mais aussi des établissements et des équipes de cycles. Par ailleurs, particulièrement en ce qui concerne les parents d'enfants allophones et peu scolarisés, le fait d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants fait de l'école un lieu où ils se rendent avec moins d'appréhension.

Différencier les relations avec les familles

Toutes les familles ne sont pas également préparées à soutenir l'action de l'école. Dans certains cas, celle-ci est en continuité étroite avec l'action du milieu familial ; dans d'autres cas, elle apparaît davantage en rupture avec la culture et les compétences spécifiques des familles. Parfois, les enseignants perçoivent l'intervention des familles comme une forme de contrôle de leurs options pédagogiques ou méthodologiques et souvent ils souhaiteraient une implication beaucoup plus forte des parents.

Ces différences apparaissent dans les écoles en rénovation aussi bien que dans l'ensemble des écoles genevoises, très diverses quant aux élèves qu'elles accueillent (origine sociale et culturelle). Les écoles adopteront envers les familles des stratégies *différenciées*, d'où la nécessité de formaliser les règles de l'interaction entre familles et écoles au niveau central et au niveau local.

La mise en œuvre de ces principes de base dans les écoles présuppose que soient définis par la direction de l'enseignement primaire, en collaboration avec les associations de parents et l'association professionnelle des enseignants :

1. les droits et les devoirs des familles par rapport à l'école d'une part, les droits et les devoirs des enseignants par rapport aux parents d'autre part ;
2. les règles générales découlant de ces droits et devoirs, ainsi que les instances de recours prévues en cas de désaccord et les mesures à prendre si ces règles générales n'étaient pas respectées ;
3. les différents niveaux auxquels chaque école sera tenue de définir les relations avec les familles ;
4. les règles générales de fonctionnement du conseil d'établissement.

Niveaux de responsabilité dans les relations familles-école

Le GPR distingue trois niveaux de cohérence et de responsabilité commune dans les écoles :

1. l'établissement (ou groupe scolaire) ;
2. l'équipe responsable d'un cycle d'apprentissage de 4 ans ;
3. les enseignants responsables d'un groupe d'élèves.

C'est à ces trois niveaux que seront définies dans chaque établissement les modalités concrètes des relations avec les familles.

Le niveau de l'établissement

Un conseil d'établissement serait institué dans chaque établissement, composé au minimum de délégués des enseignants, des parents et des organismes de prise en charge des enfants en dehors du temps scolaire.

Le conseil d'établissement serait *consulté* sur :

- un éventuel projet d'établissement et les grandes options qui concernent la vie générale de l'école ;
- tout ce qui concerne les modalités de relation avec les familles, au niveau du cycle notamment ;
- l'organisation de moments d'échanges et de réflexions entre parents et enseignants et toute autre personne concernée ;
- l'organisation d'activités interculturelles faisant appel aux compétences langagières, musicales, artisanales des divers parents.

Le conseil d'établissement serait *informé* :

- des priorités annuelles de l'établissement ;
- de la nomination des enseignants ;
- du fonctionnement interne des cycles et des principales options quant à la gestion des apprentissages des élèves et à l'évaluation.

En outre, chaque établissement définirait, de manière autonome, les règles régissant les rencontres régulières entre les enseignants et l'association des parents.

Le niveau du cycle d'apprentissage de 4 ans

La responsabilité des apprentissages des élèves incombant à l'équipe de cycle, c'est à celle-ci que revient *en priorité* la tâche d'informer les parents sur les objectifs poursuivis, les démarches adoptées et les moyens mis en œuvre.

Des réunions *d'information* à l'intention des parents seront organisées au début de chaque année scolaire.

Dans ce contexte, une attention particulière est à accorder à l'intégration des familles migrantes. Pour informer, orienter, la présence d'un(e) responsable de structure d'accueil ou de l'enseignant(e) de référence facilitera l'accueil des parents d'enfants allophones et/ou peu scolarisés.

Le niveau de la prise en charge quotidienne des mêmes élèves

Des réunions seront organisées par l'enseignant ou les enseignants plus particulièrement responsables d'un groupe d'élèves. Ces derniers pourront y être associés (soirées bilans ou portfolio, expositions, portes ouvertes).

Comme actuellement, les entretiens individuels seront proposés aux parents par l'enseignant de référence.

La possibilité de recourir à une personne-ressource, comme interprète ou comme médiatrice culturelle, existe pour les familles de langues et de cultures étrangères.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1999) *L'information et la consultation des parents dans les cycles*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

1.9 L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte

Le nouveau plan-cadre adopté pour une extension de la rénovation laissera aux écoles davantage d'autonomie dans leur organisation et dans leur fonctionnement ; en contrepartie, le GPR estime nécessaire de rechercher un maximum de cohérence entre les équipes pour garantir un passage harmonieux entre les cycles, de définir avec précision les niveaux de responsabilité collective et de rechercher un maximum de clarté au travers de nouvelles procédures de rendre compte.

Une cohérence nécessaire tout au long du cursus scolaire

Le GPR pense que plusieurs éléments contribueront à assurer cette cohérence :

- La création d'établissements scolaires comme fédérations d'équipes responsables de cycles d'apprentissage couvrant l'ensemble du cursus primaire regroupés dans un bâtiment ou éventuellement réunissant des sites différents.
- La définition et la négociation d'un projet de fonctionnement commun, laissant une part d'autonomie aux équipes de cycles tout en garantissant une continuité suffisante d'un cycle à l'autre (mode de travail, évaluation, information, mesures d'accompagnement...).
- La participation des enseignants à un conseil d'établissement qui prenne des décisions dans son domaine de compétences et de responsabilités selon des procédures démocratiques clairement établies.
- La constitution d'un bureau de coordination, réunissant les coordinateurs des équipes de cycles, dont la tâche principale est de veiller à la recherche d'une cohérence globale, de préparer les bases du projet, d'en assurer le suivi et le développement, d'organiser le rendre compte collectif, de gérer équitablement les ressources à disposition ; pour ce travail, les coordinateurs de cycles disposent de TTC prises dans le pot commun.
- La désignation par les enseignants et l'autorité scolaire d'un coordinateur d'établissement disposant d'un temps spécifique pour les tâches d'animation.
- La pratique régulière d'une autoévaluation et d'un rendre compte (collectifs, individuels et interindividuels) par les équipes de cycles et par l'établissement.

Le GPR propose de distinguer aussi clairement que possible les niveaux de mise en cohérence et les critères correspondants.

Le tableau qui suit mérite d'être affiné et débattu avant d'être arrêté, mais il paraîtrait heureux qu'une version stabilisée accompagne le plan-cadre.

Niveau de responsabilité	Critères de cohérence (N.B. chaque niveau inclut les critères du niveau précédent)
1. Établissement (bâtiment ou groupe scolaire)	1.1 Information/association des parents. 1.2 Coordination avec l'enseignement spécialisé et les STACC. 1.3 Aménagement des espaces et horaires scolaires. 1.4 Concertation des choix de formation continue. 1.5 Projet d'établissement. 1.6 Aménagement des passages d'un cycle au suivant. 1.7 Coordination entre les cycles, éventuels modules de transition, modalités de suivi. 1.8 Politique des dérogations à demander pour abrégé ou allonger le cursus d'un élève à titre exceptionnel. 1.9 Droits, obligations et participation des élèves de l'école.
2. Cycle d'apprentissage de quatre ans	2.1 Principes d'organisation interne du cycle (tranches, modules, division du travail entre enseignants, etc.). 2.2 Interprétation commune des objectifs et des balises. 2.3 Démarches pédagogiques et didactiques dans les disciplines. 2.4 Moyens d'enseignement. 2.5 Conception et modalités de l'évaluation formative. 2.6 Gestion des progressions et de la circulation des élèves entre groupes, modules, tranches ou autres dispositifs. 2.7 Gestion des parcours durant le cycle.
3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves	3.1 Contrat didactique. 3.2 Attitude, relation pédagogique. 3.3 Exigences, règles disciplinaires. 3.4 Mode de régulation des conflits, absences, déviances. 3.5 Fonctionnement en conseil de classe ou son équivalent. 3.6 Mise en place de dispositifs et de situations d'enseignement-apprentissage. 3.7 Suivi formatif des élèves et de leurs apprentissages.

La coordination de l'établissement

- La coordination est assurée par une (ou plusieurs) personne(s) choisie(s) par les enseignants de l'établissement et confirmée(s) par la DEP.
- La coordination est un mandat de deux ans, renouvelable une fois consécutivement.
- Elle bénéficie pour remplir son rôle d'un taux d'activité spécifique, de 30 % à 50 %, selon la taille de l'établissement.
- Elle assume le leadership pédagogique de l'établissement, notamment en référence au projet de fonctionnement ; elle joue le rôle de fédérateur des équipes de cycles, d'animateur du bureau et du conseil d'établissement.
- Elle assume des tâches de représentation dans les réseaux locaux et auprès de l'institution ou des associations.
- Elle veille au sein du bureau à la répartition et à la coordination des tâches de gestion.

L'articulation avec les propositions finales de la commission de fonctionnement permettra d'affiner ces propositions et de mieux articuler la coordination pédagogique, le rôle nouveau et les fonctions actuelles des maîtres principaux, tant au niveau des mandats que des ressources.

Rendre compte collectivement

- L'institution met à disposition des établissements des instruments (textes, grilles, procédures, canevas...) leur permettant de fonder et pratiquer une auto-évaluation de leur fonctionnement en regard des exigences du plan-cadre.
- Les établissements procèdent régulièrement à une autoévaluation dans le but de vérifier l'adéquation de leur projet, d'infléchir leur organisation et leur gestion en fonction des besoins, de coordonner au mieux le travail de tous les acteurs. Sur cette base, ils écrivent un bilan annuel qu'ils transmettent à l'autorité scolaire.
- Une structure institutionnelle *ad hoc* (provisoirement dénommée "observatoire" dans les propositions de la commission de fonctionnement), assumant un rôle distinct d'un contrôle hiérarchique, d'un accompagnement ou d'une formation, se rend périodiquement dans les établissements pour observer les pratiques (individuelles et collectives), questionner les partenaires (enseignants, élèves, parents, représentants de l'autorité, formateurs), recueillir et valider les éléments ou les résultats de l'autoévaluation des établissements.
- Cette structure fournit un rapport écrit qu'elle soumet aux membres de l'établissement, assorti éventuellement de propositions d'actions (formation, accompagnement...).
- Elle publie une analyse transversale des observations effectuées pendant l'année dans les établissements pour attirer l'attention des autorités scolaires et de leurs partenaires sur les progressions observées, sur des besoins de clarification et de formation.
- Elle alerte les autorités (après avertissement et délai raisonnable laissé à un établissement) sur de graves dysfonctionnements observés.

Gestion du personnel et travail en équipes

Le GPR ne défend pas le droit de cooptation accordé aux équipes ou établissements (cf. chapitre 2.4). Néanmoins, afin de faciliter la vie et le travail des équipes, il propose :

- que des procédures soient clairement édictées permettant aux établissements de prendre connaissance assez tôt des départs ou des arrivées envisagés.
- que les établissements puissent exprimer des désirs et des besoins, éventuellement soumettre des propositions à la direction.
- que l'autorité scolaire tienne le plus grand compte possible des avis exprimés par les équipes et les personnes intéressées mais privilégie toujours la bonne marche de l'établissement.

* * *

N.B. Les lecteurs intéressés se rapporteront aux commentaires que fera le GPR sur les propositions de la commission paritaire du fonctionnement, dès que ces dernières seront publiées.

Seconde partie :

La mise en œuvre

2.1 La stratégie d'extension

Dès le départ, la stratégie de la rénovation est basée sur l'idée qu'essayer une réforme à petite échelle dans des zones pilotes, puis la généraliser à tout le système, n'est pas une démarche qui a fait ses preuves. Les écoles en réflexion et en innovation n'ont donc pas expérimenté une nouvelle organisation pédagogique de l'enseignement primaire. Elles ont exploré diverses facettes d'une réforme globale de l'école primaire. Ce travail a permis de lever certaines contraintes (degrés, notes, cloisonnement des classes) et d'essayer de nouveaux fonctionnements.

Rarement réforme aura été préparée aussi sérieusement et en impliquant autant de praticiens. La phase d'exploration a rempli son rôle : permettre de dessiner un *plan-cadre*, autrement dit un modèle de fonctionnement qui pourrait, sous certaines conditions, s'étendre progressivement à toutes les écoles primaires.

Certes, pour obtenir des certitudes plus fortes, on pourrait envisager de poursuivre l'exploration à échelle réduite. Le GPR a examiné de près cette hypothèse. Il la rejette parce qu'il n'est pas sain d'élargir le fossé entre les écoles en exploration et les autres.

Le GPR estime qu'il est temps d'engager l'ensemble de l'enseignement primaire dans une extension, en sachant que tous les problèmes sont loin d'être résolus. Toutefois, si les contraintes budgétaires empêchaient de dégager les ressources nécessaires pour la coordination des écoles, leur accompagnement et la formation continue indispensable, peut-être serait-il sage de différer l'extension et de poursuivre une exploration intensive.

Un nouveau plan-cadre comme mandat de base

Sous réserve de cette clause, le GPR propose donc à l'enseignement primaire et au DIP l'adoption d'un nouveau *plan-cadre pour l'école primaire genevoise*. Ce plan-cadre deviendrait – sous réserve d'amendements inspirés par l'expérience - le mandat de base de toutes les écoles primaires. Rappelons qu'on le considère comme un *plan-cadre* pour souligner qu'il ne vise pas à prescrire le détail des fonctionnements, mais seulement des principes de base laissant une marge d'autonomie aux établissements et aux équipes.

Le détail du plan-cadre proposé fait l'objet des divers chapitres de la première partie de ce rapport et du survol qui en a été proposé ci-dessus. On n'y reviendra donc pas ici, sauf pour noter qu'une partie de ce plan-cadre incorpore inévitablement des propositions qui touchent au *fonctionnement des établissements*, puisqu'il est fortement lié au fonctionnement en cycles et à leur coordination. Le GPR souhaite donc que les travaux de la commission de fonctionnement aillent dans le même sens.

Le GPR mesure que le contenu du plan-cadre implique une évolution sensible des fonctionnements et des pratiques professionnelles, du côté des enseignants, mais aussi des cadres ; qu'il appelle de nouveaux modes de contrôle et de rendre compte ; que sa mise en œuvre exige une très forte cohérence et la mise en synergie de toutes les forces de l'enseignement primaire. Le GPR estime que même dans une conjoncture budgétaire difficile, le niveau de formation et de professionnalisation des enseignants primaires genevois permet une réforme d'une certaine audace.

Une extension progressive

Cette audace sera tempérée par une extension *progressive*. L'alternative serait d'étendre intégralement le plan-cadre à toutes les écoles très rapidement, en un ou deux ans. Le GPR a renoncé à cette formule, pour quatre raisons :

- le Petit Bleu annonçait en 1994 une extension progressive de quatre ans ; cela fait partie du “ contrat moral ” ;
- il est préférable d'offrir à chaque école une certaine latitude quant au moment où elle “ franchit le pas ” ; on tient compte de la sorte de la diversité des situations et des acquis ;
- cela permet d'accompagner chaque année une partie seulement des écoles, sans trop disperser des forces limitées ;
- ce qui pourrait être généralisé rapidement serait nécessairement plus simpliste et plus pauvre que ce qu'on peut étendre progressivement.

Le GPR a donc opté résolument pour une extension *progressive*. Il a examiné plusieurs scénarios et a finalement retenu l'idée de proposer aux établissements de *mettre en œuvre l'ensemble du plan-cadre* en choisissant l'année qui leur convient le mieux, entre 2000-2001 et 2004-2005. Ce scénario ne fractionne pas l'innovation et parie sur la cohérence systémique ; il permet un accompagnement intensif d'un quart des écoles chaque année ; enfin, il tient compte de l'état de préparation des unes et des autres.

Le GPR propose un dispositif d'extension *progressive* permettant à une quarantaine d'établissements d'entrer dans le plan-cadre chaque année, dûment accompagnés dans ce passage difficile. La première année, les écoles en innovation et en réflexion qui en décident ainsi pourraient s'ajouter à la première vague de 40 dans la mesure où elles auront besoin de moins d'accompagnement.

Dès que les autorités compétentes adopteront le plan-cadre et le principe de son extension progressive, il importerait que *toutes* les écoles primaires se sentent concernées et se préparent à le mettre en œuvre intégralement, au plus tard dès 2004-2005. Entre 2000-2001 et 2004-2005, les établissements auraient simplement le choix du *moment* de la mise en œuvre. Ceux qui choisissent de ne pas entrer tout de suite auraient néanmoins à se préparer, en s'informant, en se formant, en construisant tranquillement un projet d'établissement. L'un des rôles des inspecteurs serait d'accompagner les établissements dès 1999 pour qu'ils se mobilisent dès maintenant pour aller dans le sens du plan-cadre.

Des conditions institutionnelles à réunir

Une telle stratégie d'extension ne peut réussir que si plusieurs *conditions* institutionnelles sont réunies : un groupe de pilotage au mandat clair ; une structure d'accompagnement ; une offre cohérente et substantielle de formation continue ; des textes clairs donnant une base solide aux diverses opérations à mener ; des moyens suffisants pour le fonctionnement collectif et la coordination ; une mobilisation de toutes les forces d'encadrement, d'évaluation, d'accompagnement et de formation pour aider les écoles à évoluer dans le sens du plan-cadre ; un calendrier réaliste et rigoureux, destiné à être tenu jusqu'au bout.

L'extension proprement dite commencerait dès l'année scolaire 2000-2001. D'entente avec la Présidente du DIP et la Direction de l'enseignement primaire, l'année 1999-2000 a d'ores et déjà été définie comme une *année de transition* entre la phase d'exploration et la phase d'extension progressive. Cette transition n'est évidemment pas un temps mort, mais une année de concertation, négociation, décision au niveau du système, puis de préparation.

Ce qui donnerait le calendrier suivant, dont la mise en œuvre est bien sûr subordonnée aux décisions à prendre :

Année scolaire	Tâches
1998-1999	Fin de l'exploration. Premières propositions du GPR en mars 1999, suivies d'autres jusqu'en juin. Rapport des experts, enquêtes du SRED. Premiers débats.
1999-2000	Année de transition. Débats et décisions, puis préparation de l'extension (textes, objectifs-noyaux déclinés en balises de deux ans en deux ans, dossiers d'évaluation, structures d'accompagnement, formation, pilotage, etc.). Premières activités de formation continue, mise en place des moyens, etc.
2000-2001	Première vague d'établissements adoptant le plan-cadre.
2001-2002	Seconde vague d'établissements adoptant le plan-cadre.
2002-2003	Troisième vague d'établissements adoptant le plan-cadre.
2003-2004	Quatrième vague d'établissements adoptant le plan-cadre.
2004-2005	Éventuelle cinquième vague d'établissements adoptant le plan-cadre

Selon le nombre d'établissements s'engageant chaque année, il pourrait être utile d'envisager une cinquième vague. Le GPR estime prématuré de trancher ce problème *a priori*.

Une démarche accompagnée et balisée

Pour que la mise en œuvre du plan-cadre se fasse dans de bonnes conditions, il importe donc d'inscrire la décision des établissements dans une *démarche accompagnée et balisée*, prenant la forme de la rédaction d'un avant-projet, puis d'un *projet de fonctionnement*. Ce projet apporterait des précisions sur la façon dont l'école entend mettre en œuvre le plan-cadre. Il ferait l'objet d'un dialogue avec le GRI ou une *structure d'accompagnement* similaire, dont la mission serait d'aider les établissements à définir et à affiner leur projet, puis à le mettre en œuvre.

Au cours des premières années de la période d'extension, la décision de mise en œuvre appartiendrait à chaque établissement. La décision serait prise à la *majorité simple des enseignants concernés*. Elle s'imposerait à tout l'établissement. Les enseignants minoritaires qui n'adhéreraient pas à cette décision et au projet d'établissement pourraient demander leur mutation dans un autre établissement. S'ils restaient, ils deviendraient *solidaires* du projet, puis, dès l'année suivante, de sa mise en œuvre dans le respect du nouveau plan-cadre.

Cette procédure démocratique représente une rupture par rapport aux habitudes genevoises qui, à force de chercher le consensus total, donnent à une seule personne ou à une faible minorité le pouvoir de paralyser les décisions et, par conséquent, d'empêcher le changement. Le GPR a examiné l'hypothèse d'une majorité qualifiée, par exemple les deux tiers des votants. Il a considéré que c'était mettre un frein disproportionné à l'entrée des établissements dans le plan-cadre. L'enjeu n'est pas en effet d'accepter ou non son contenu. Il s'agit seulement de choisir l'année au cours de laquelle on le met en vigueur dans l'établissement. Il ne serait pas raisonnable de rendre le démarrage trop difficile, cela accroîtrait le nombre des établissements attendant la dernière année de la phase d'extension pour franchir le pas.

La phase de construction du projet devrait tenir compte de l'ensemble des avis et permettre de trouver des compromis acceptables par la majorité des enseignantes et

enseignants d'un établissement. Une politique avisée du personnel aiderait à minimiser les situations conflictuelles, en permettant des mutations lorsqu'elles sont dans l'intérêt des intéressés et des établissements, en favorisant le regroupement de personnes désireuses de travailler ensemble et en répartissant à bon escient les nouveaux enseignants issus de la LME (cf. chapitre 2.4).

Si, après plusieurs mois de discussions, un établissement apparaissait fortement divisé, le GRI et le Groupe de pilotage conseilleraient de ne pas abuser de la règle majoritaire pour arracher une décision et préconiseraient de différer l'entrée en rénovation d'une année.

* * *

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1999) *La stratégie d'extension de la rénovation*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

2.2 L'accompagnement des écoles durant l'extension

Le GPR a proposé une extension *progressive* pour plusieurs raisons, mais notamment pour qu'il soit possible, avec des ressources limitées, d'accompagner le passage des établissements de leur fonctionnement actuel à un fonctionnement nouveau, en cycles d'apprentissage, sans notes.

Les écoles en innovation ont été accompagnées dès la genèse de leur projet en 1994 et le seront jusqu'à la fin de l'exploration, année de transition comprise. Ces quatre années d'expérience ont démontré, s'il en était besoin, la fécondité d'un accompagnement par une personne extérieure dont le principal souci est de soutenir le processus d'innovation et la mise en réseau des écoles. L'entrée dans le réseau et l'accompagnement par le GRI ont dynamisé leur fonctionnement, notamment grâce à un regard extérieur non jugeant, celui d'un "ami critique" ; un soutien actif dans les phases délicates, notamment la négociation du projet initial, le rapport annuel d'activité, la recomposition des équipes ; le cas échéant, une médiation en cas de conflit ou de crise ; une mise en réseau ; des formations communes ; des outils d'autoévaluation proposés à l'ensemble des écoles du réseau.

Pourquoi les écoles primaires appelées à entrer dans le plan-cadre devraient-elles être accompagnées ? Rappelons d'abord que ce n'est pas une démarche originale : à Genève, depuis 1975 environ, tous les changements de moyens d'enseignement, de programmes ou de modalités d'évaluation ont fait l'objet de mesures d'accompagnement. De plus, le changement concerné ici est *global*, puisqu'il touche à toutes les dimensions du métier, dans le rapport aux élèves et aux parents (cycles, objectifs-noyaux, nouvelle évaluation) comme dans le rapport aux collègues et à l'institution (travail en équipe, coordination, nouveau fonctionnement des établissements, rendre compte).

L'ampleur des changements appelle de nouvelles compétences et peut susciter des craintes et des résistances tout à fait compréhensibles. Enfin et surtout, le nouveau plan-cadre laisse aux établissements et aux équipes de cycles une marge d'autonomie de fonctionnement, notamment quant à l'organisation du travail en cycles et aux modalités d'évaluation formative et de différenciation.

Accompagner la construction collective

Il ne suffit pas, même si c'est indispensable, d'offrir des *formations* portant sur les thèmes essentiels du plan-cadre. C'est d'une construction *collective* centrée sur l'équipe enseignante qu'il s'agit, parce que les problèmes prendront des allures différentes selon la taille de l'établissement, son histoire, les compétences et les intérêts qu'il réunit, le climat et la dynamique internes, ses rapports avec les parents.

L'accompagnement n'est pas une formation, même s'il peut aider à définir des besoins et des démarches de formation. L'accompagnant ne détient pas un savoir didactique ou pédagogique pointu qui lui donnerait des longueurs d'avance sur les enseignants de l'établissement qu'il accompagne. Sa compétence est ailleurs : il facilite le changement en apportant un regard extérieur, en proposant des méthodes de travail en groupe, d'élaboration de projet, de décision. C'est aussi quelqu'un qui aide l'établissement avec lequel il travaille à s'insérer dans un réseau, à entrer en contact avec des expériences menées ailleurs, des experts ou des textes utiles.

Rappelons que la stratégie d'extension progressive prévoit que les établissements choisissent le moment de leur entrée en rénovation, entre 2000 et 2005. Cette procédure prévoit un accompagnement des établissements qui déposent un avant-projet. Cet accompagnement commence au milieu d'une année scolaire, durant la phase où l'établissement précise son projet et prépare son inscription dans le plan-cadre dès la rentrée suivante. Il se poursuit durant la première année de mise en œuvre du plan-cadre, éventuellement, de façon moins intensive, durant la deuxième.

A chaque phase correspondrait un type d'accompagnement spécifique :

Moment	Tâches d'accompagnement
1. Avant Noël	Rencontre <i>éventuelle</i> avec l'établissement en train de rédiger un avant-projet.
2. Avant février	Suivi de la rédaction du projet d'établissement.
3. Avant avril	Participation aux négociations autour du projet et de la décision.
4. Avant fin mai	Suivi de l'information aux parents et de la préparation de la rentrée.
5. Dès la rentrée	Accompagnement de la mise en œuvre du plan-cadre dans toute l'école.
6. L'année suivante	Suivi plus intermittent.

L'accompagnement (durant un à deux ans) est une *condition* d'entrée dans le plan-cadre. Il ne peut être refusé, mais ses modalités et son rythme sont négociables en fonction des besoins de l'établissement.

Un tel accompagnement suppose qu'un *interlocuteur stable* soit attribué à l'établissement dès le dépôt de l'avant-projet, voire avant. L'accompagnant passerait avec l'établissement un *contrat d'accompagnement* précisant les attentes mutuelles et quelques règles du jeu. Il faut évidemment que les accompagnants soient formés à cette tâche et en nombre suffisant pour accorder du temps à chaque établissement.

En admettant que le GRI redéfini et recomposé compte dix personnes à temps plein (ou l'équivalent), on voit que chacun aurait en moyenne à accompagner en parallèle douze établissements :

- 4 qui seraient en phase d'élaboration de leur projet (en moyenne une rencontre par mois, plus au gré des besoins) ;
- 4 qui vivraient leur première année de mise en œuvre du plan-cadre (environ une demi-journée par semaine ou par quinzaine) ;
- 4 qui seraient dans leur seconde année (accompagnement au gré des besoins).

Ce bref décompte suggère que dix postes constitueraient une dotation à peine suffisante pour accompagner en parallèle 120 établissements. Descendre au-dessous de cette limite viderait l'accompagnement de son sens. Or, le GPR estime que sa qualité et sa densité sont des facteurs décisifs de réussite de l'extension.

La mise en réseau des établissements

L'accompagnement ne se résume pas à l'attribution d'un interlocuteur stable à chaque établissement. Il passe aussi par l'appartenance à un réseau d'information, de formation, de réflexion, qui vise à permettre les échanges entre établissements, pour que chacun

puisse apprendre de l'expérience des autres. Il appartiendrait à la structure d'accompagnement d'organiser ce réseau.

La commission de fonctionnement a proposé la création d'un *observatoire* (dénomination provisoire) des établissements, auquel ceux-ci rendraient compte de leurs pratiques. Le thème est évoqué ici, essentiellement, pour prévenir une éventuelle *confusion* entre accompagnement et rendre compte. Certes, tous deux comportent une forte composante d'évaluation formative, au sens d'une volonté et d'un effort de régulation. Toutefois, il y a des différences fondamentales : un " observatoire " a une mission permanente, aucun établissement ne peut se soustraire au rendre compte. Il est d'abord au service du système (administration *et* profession), même et surtout s'il n'exerce aucune fonction d'autorité. A l'inverse, l'accompagnement est une réponse à une demande d'aide. Le GPR invite donc à ne pas confondre observatoire et structure d'accompagnement durant la phase d'extension.

Les propositions qui précèdent sont développées plus longuement dans le document suivant :

GPR (1999) *L'accompagnement des établissements durant l'extension*. Genève :
Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

2.3 La formation continue durant l'extension

L'enseignement primaire genevois a développé depuis une vingtaine d'années une formation continue substantielle et diversifiée, portant à la fois sur les didactiques des disciplines et les approches plus transversales (évaluation, pédagogie différenciée, enfants migrants, etc.) La formation dans les établissements, à la faveur d'un projet commun, a pris de l'importance.

Ces évolutions ont préparé la rénovation et l'ont rendue possible. Le GPR souhaite que cet effort soit poursuivi et amplifié, notamment en vue de l'extension. La formation continue est un enjeu majeur. La conception des cycles exige en effet une autre vision du métier, elle conduit progressivement les enseignants à abandonner l'idée d'être "seuls maîtres à bord" pour admettre qu'ils sont membres d'une équipe se partageant la responsabilité des parcours de formation des élèves qui leur sont confiés. Ils sont invités à revoir leur place comme médiateurs de l'apprentissage, à concevoir de nouveaux "outils" didactiques, à concevoir et à gérer des structures permettant de prendre mieux en compte l'hétérogénéité des élèves, à s'investir dans une approche pluriculturelle.

On peut par conséquent s'attendre à ce que la rénovation provoque une rupture importante dans le parcours professionnel d'une grande partie du corps enseignant. Pour que cette rupture puisse être vécue aussi positivement que possible et ne fasse pas obstacle au processus du changement, il est important que l'institution offre aux enseignants *une formation continue substantielle*.

Le GPR estime inopportun de rendre la formation obligatoire. L'obligation se limiterait à des séances d'information. Cela ne signifie pas, au contraire, que les enseignants, les équipes et les établissements n'auraient pas à rendre compte de leurs investissements dans la formation continue. L'un des rôles des coordinateurs d'établissements et des intervenants externes serait de poser avec insistance la question de la formation et de faire des suggestions.

Pour créer des besoins et y répondre, il faut que l'enseignement primaire parvienne à mobiliser et à mettre en synergie toutes les forces existantes pour que la formation continue soit au service de l'extension de la rénovation. Elle reste bien entendu aussi au service de *tous* les enseignants, mais dans la mesure où les moyens sont limités, la priorité serait donnée, durant quelques années, aux formations directement liées au nouveau plan-cadre.

Le référentiel de compétences figurant dans le classeur de la formation professionnelle définit les thématiques centrales demandant à être approfondies durant les dix prochaines années. Chacune des dix compétences se trouve en phase avec les priorités de la rénovation. L'ampleur de la tâche contraint toutefois à opérer une centration sur l'essentiel. Autrement dit : jusqu'à la fin de la phase d'extension, il s'agira d'investir l'ensemble des forces disponibles pour s'assurer que le plus grand nombre d'enseignants soient mieux armés pour entrer dans le plan-cadre.

En lien avec le calendrier de l'extension, il conviendrait par conséquent d'imaginer des offres de formation qui prennent en compte :

- les besoins d'information et de sensibilisation des écoles en attente ;
- les besoins de formation des écoles s'appêtant à mettre en œuvre le plan-cadre à la rentrée suivante ;
- les besoins d'approfondissement et de développement des écoles déjà rénovées.

D'où l'idée d'étendre encore la diversité des *dispositifs de formation*, de manière à répondre à la diversité des besoins en exploitant au mieux les ressources humaines existantes. L'ensemble des dispositifs serait à mettre en place, dès 1999-2000 et pendant la durée totale de l'extension progressive, de manière à répondre aux besoins de toutes les écoles et de tous les enseignants concernés. La forme et la définition des thématiques s'adaptent en fonction de l'évolution du processus de mise en œuvre. Mais le fil conducteur resterait le même : assurer la familiarisation des cadres et des enseignants de l'enseignement primaire avec les idées centrales de la rénovation et les aider à développer les principaux outils pour sa mise en œuvre au sein des établissements scolaires. Voici quelques propositions, à partir desquelles il conviendrait de construire un plan de formation continue plus complet et substantiel.

Modules d'information et de sensibilisation

Ces modules s'adresseraient à l'ensemble du corps enseignant. Conçus de manière à pouvoir accueillir un grand nombre de participants à la fois, ils offriraient des animations (sous forme de conférences-débats, ateliers de discussion, démarches exploratoires) visant à sensibiliser aux principaux contenus du plan-cadre, *par exemple* :

- conception et gestion des cycles d'apprentissage ;
- conditions d'une coopération efficace au sein des établissements scolaires ;
- objectifs-noyaux et situations d'apprentissage ;
- sources de difficultés d'apprentissage ;
- outils et fonctions de l'évaluation.

Modules d'approfondissement

Il s'agit de modules de formation s'adressant à une ou à plusieurs écoles en rénovation. C'est une formation *intensive*, centrée sur les problèmes rencontrés. Un contrat négocié entre les acteurs concernés définirait clairement les attentes de part et d'autre, les objectifs, les contenus et la durée. Au gré des besoins, le rôle du formateur pourrait varier : soit assumer à lui seul la démarche de formation, soit assurer l'encadrement d'une démarche d'autoformation. Les thématiques concernées seraient *par exemple* :

- approfondissement des diverses disciplines et des didactiques correspondantes dans le cadre des cycles ;
- construction des situations d'apprentissage en lien avec les dispositifs de différenciation efficaces et adaptés aux cycles ;
- évaluation formative et informative sans notes ; l'introduction du portfolio ;
- processus de prise de décision au sein des équipes ;
- organisation fine du travail en cycle, modules et autres groupements.

On pensera, dans les formations destinées à des établissements, à offrir un certain nombre de places à des enseignantes et enseignants venant d'autres écoles, pour favoriser les contacts.

Modules de développement

Ces modules concerneraient les écoles se trouvant déjà dans le plan-cadre et ayant déjà bénéficié de modules d'approfondissement, mais souhaitant un apport ponctuel pour approfondir l'un ou l'autre des aspects abordés, voire pour assurer le suivi et le maintien des transformations des pratiques en cours. Les sujets possibles seraient, *par exemple* :

- difficultés d'apprentissage spécifiques et réponses didactiques ;
- métacognition, régulations fines des apprentissages ;
- dimensions interculturelles ;
- analyse des pratiques ;
- gestion des conflits ;
- gestion de la progression des élèves à besoins spécifiques ;
- résolution de problèmes.

Formation du personnel d'encadrement et d'accompagnement

La mise en place et la gestion du plan-cadre exigent une formation *ad hoc* des inspecteurs, des formateurs, des coordinateurs d'établissement et de cycles ainsi que des membres de la structure d'accompagnement et de ceux de l'observatoire. Ces professionnels seront les premiers invités à assimiler et comprendre les contenus et les enjeux de l'extension pour pouvoir les expliquer au corps enseignant. Ils auront également besoin de se former pour assumer le rôle-clé qu'ils auront à jouer durant la mise en œuvre de la phase d'extension.

Dans la même perspective, le GPR propose d'offrir aux mêmes acteurs un *suivi* leur permettant d'échanger leurs expériences, d'analyser leurs pratiques et de compléter leur formation théorique et méthodologique.

Mobilisation des forces de travail existantes

Les trois types de modules seraient assurés par les formateurs des services, des inspecteurs, des coordinateurs et des enseignants des écoles en innovation et en réflexion, voire, au besoin, par des spécialistes externes n'appartenant pas à l'enseignement primaire.

Concrètement, il s'agirait d'établir dès 1999 un plan de formation mobilisant les forces de travail existantes dans les services et d'accroître ces forces là où elles ne sont pas à la mesure des besoins suscités par l'extension. Le GPR propose de travailler, avec la direction de l'enseignement primaire, la commission paritaire de la formation et les services, à orienter les offres de la formation continue, afin qu'elles contribuent à la mise en œuvre progressive du plan-cadre. Cette dernière ne pourra en effet réussir qu'à la condition d'impliquer l'ensemble des forces dans une démarche coordonnée et cohérente, liée au pilotage de l'extension.

A moyen terme, le GPR propose en outre d'envisager le regroupement des services concernés au sein d'un unique *centre de formation continue*, placé sous la responsabilité d'un *coordinateur*. Il conviendrait d'élaborer un cahier des charges clair des collaborateurs de ce centre. En lien avec la direction de l'enseignement primaire, et sur la base des données provenant des analyses transversales entreprises par l'observatoire, le centre de formation continue, qui engloberait à terme le dispositif d'accompagnement (l'actuel GRI), définirait périodiquement tant les priorités que les contenus et les méthodes de la formation continue du corps enseignant.

Cela ne signifie nullement que chacun ferait de tout. La formation continue est fondée sur une expertise pointue dans un domaine didactique, transversal ou technologique, ou encore un mode d'intervention (par exemple analyse de pratiques, études de cas,

accompagnement de projet). Tout en encourageant une certaine polyvalence, le regroupement dans un seul service ne vise pas à faire disparaître les secteurs et leurs spécificités, mais à mieux les coordonner au service de la rénovation de l'école primaire.

Il est évident que chaque secteur va continuer à réfléchir aux évolutions de son domaine dans le champ de la recherche, des moyens d'enseignement, des plans d'études et de la coordination romande, de l'articulation avec la formation initiale. Le travail de fond entrepris depuis vingt ans se poursuivra, dans les didactiques, en évaluation, en pédagogie différenciée et dans d'autres domaines transversaux aussi bien que dans le champ des nouvelles technologies. Le GPR souhaite en revanche que les offres soient désormais *systématiquement infléchies* dans le sens du plan-cadre et notamment des objectifs-noyaux et des démarches d'apprentissage correspondantes, de l'évaluation formative sans notes, des pédagogies différenciées, de l'organisation en cycles et de la coopération professionnelle.

Ces propositions visent, on l'aura compris, à dépasser la séparation actuelle, encore trop grande, entre pilotage de la rénovation et orientation de la formation continue. Aucune réforme d'envergure n'est possible si la formation suit sa logique propre.

2.4 La gestion du personnel

L'extension progressive de la rénovation pose des problèmes nouveaux de gestion du personnel :

- le travail en équipe multipliera les souhaits de changement liés à la volonté de coopérer (ou de ne plus coopérer) avec tels ou tels collègues au sein d'une équipe de cycle ;
- la décision d'entrer en rénovation sera prise à la majorité simple, ce qui amènera des enseignants à vouloir quitter ou rejoindre une école, en fonction de la décision prise ;
- le volontariat ira décroissant et les écoles qui entreront aux alentours de 2005 appelleront un dialogue intense entre les divers partenaires intéressés.

Le GPR propose une série de démarches visant à faciliter la prise de décision quant à l'entrée en rénovation et à éviter les effets d'exclusion que produiraient des alliances fondées sur des affinités personnelles plutôt que sur un projet pédagogique commun.

Parmi ces propositions, rappelons notamment :

- la limitation de la cooptation en faveur d'une négociation transparente entre les acteurs concernés dès lors qu'un membre de l'équipe souhaite, pour une raison ou l'autre, son transfert dans une autre école ;
- l'implication de l'ensemble du personnel d'encadrement et d'accompagnement (inspecteurs, formateurs, coordinateurs, GRI) ;
- le soutien à la mise en place d'un observatoire (ou d'une structure similaire) ;
- un effort cohérent et important de formation continue.

Toutes les forces devront se mobiliser pour accompagner les écoles qui entreront dans le plan-cadre de l'école rénovée. Il faut espérer qu'elles parviendront à identifier les sources de résistances, de conflits et éventuellement de surcharges et à formuler les propositions permettant d'introduire les régulations nécessaires. Toutefois, en dernière instance, il appartiendra à l'autorité scolaire de décider de l'affectation des enseignants.

Toutes les difficultés prévues pourraient être travaillées avant de devenir aiguës, ce qui suppose une intensification des concertations, une anticipation systématique des problèmes et une politique de placement des nouveaux enseignants et de déplacement des enseignants en place entièrement subordonnée au souci que l'extension suscite le minimum de conflits et de blessures. Par ailleurs, le GPR estime qu'il est difficile de définir une ligne de conduite unique, les problèmes devant être résolus, comme jusqu'à présent, de cas en cas.

Un volontariat décroissant

Indépendamment de ces régulations, une autre réflexion, plus fondamentale et anticipatrice s'impose. L'hypothèse même du volontariat décroissant suggère par exemple que durant la dernière année de l'extension, il restera une quarantaine d'écoles qui seront les dernières à mettre en œuvre le plan-cadre. Certaines auront délibérément choisi ce moment pour mieux se préparer, d'autres par opposition. On peut espérer que leur position se sera assouplie au fil du temps. Une politique avisée de gestion du personnel permettrait non seulement d'identifier les écoles qui feront partie de cette dernière vague, mais de favoriser leur évolution graduelle.

Les nouveaux enseignants

Depuis l'automne 1999, les nouveaux enseignants porteurs de la " licence mention *Enseignement* " s'intégreront au corps enseignant primaire. Durant leur cursus de formation, ils auront été familiarisés avec les principaux contenus de la rénovation. Répartis de manière ciblée et appropriée, ces nouveaux enseignants pourraient constituer une ressource importante pour renforcer le corps enseignant de certaines écoles. Il serait sage de ne pas placer un seul débutant dans une école fermée à la rénovation, mais d'insérer les nouveaux enseignants à raison de deux ou trois par établissement, pour qu'ils puissent trouver leurs marques.

Une gestion appropriée des parcours professionnels

Tant les inspecteurs que l'observatoire assumeront la responsabilité d'identifier, dans les établissements scolaires, les signes précurseurs de surcharge – cognitive et affective – de certains enseignants, ceux dont diverses circonstances (charges familiales, santé, moment du cycle de vie, vision de l'école) limitent l'ouverture au changement. Il leur appartiendra de négocier avec les enseignants concernés les mesures appropriées (formation continue, stage dans une école rénovée, accompagnement par des pairs, etc.). L'entrée en rénovation sera l'occasion de faire un bilan de compétences et de prendre les décisions les mieux adaptées.

Des coordinateurs qui portent le changement

Il serait important que les choix se portent sur des personnes qui adhèrent à la rénovation et qui, en même temps, bénéficient de la confiance de leurs collègues. Il appartiendra aux inspecteurs d'attirer l'attention des enseignants des écoles dont ils ont la charge sur le rôle clé qu'auront à jouer les collègues auxquels cette fonction sera déléguée. Cela peut créer quelques difficultés par rapport à des droits acquis et des influences informelles. En dernière instance, il appartiendra par conséquent à l'autorité scolaire de confirmer les choix des équipes.

Ne pas attendre

Ce type de politique complétera l'ensemble des démarches volontaristes entreprises pour assurer le bon déroulement de la mise en œuvre de la rénovation. Il faut y penser assez rapidement pour ne pas se trouver confrontés, pendant la dernière année, à des situations insolubles et contraints d'opérer des compromis qui amèneraient les uns et les autres à négocier à la baisse.

2.5 L'évaluation de la réforme

Durant la phase d'exploration, le GPR, le GRI et le GIP, comme les experts externes (GEER) ont utilisé toutes les observations et données disponibles, y compris dans le registre des apprentissages des élèves. Des enquêtes et des observations plus ponctuelles ont été menées :

- par les experts externes, chargés d'une évaluation formative du dispositif d'exploration⁶ ;
- par le SRED, qui a conduit des enquêtes, et non une évaluation, qui n'était ni voulue ni possible de 1994 à 1999⁷;
- par le GRI et le GPR, en contact avec les écoles, à travers enquêtes, entretiens, observations participantes, bilans annuels, démarches d'autoévaluation, consultations⁸.

Ces observations, comme les innovations expérimentées dans les écoles, ont participé d'une *opération d'élaboration d'une réforme*, non de test d'une maquette à petite échelle qui aurait été définie dès 1994. Cette réforme a été *progressivement construite*. Son contenu ne sera complètement défini qu'en 1999-2000, une fois le nouveau plan-cadre adopté. Et là encore, on peut espérer qu'elle ne sera pas figée et que le cadre évoluera au gré de sa mise en œuvre.

Il conviendra de piloter cette extension. *Le pilotage se fonde sur une évaluation continue*. Le GPR n'a cessé, depuis sa création, d'évaluer l'évolution des pratiques, à travers le GRI, le GIP, les dossiers, les formations spécifiques, les forums, les consultations écrites ou orales. Il souhaite vivement poursuivre dans cette voie. La diversité des points de vue et des milieux qui y sont représentés est garante d'une bonne prise en compte de ce qui se joue dans les écoles.

Cela ne signifie pas qu'il ne faut pas essayer d'évaluer, par d'autres moyens, plus extérieurs, tout ce qui peut l'être. Le GPR est donc favorable à diverses formes d'évaluation *externe* pour la période 2000-2010, en distinguant trois volets : des travaux confiés au SRED, les synthèses de "l'observatoire" (s'il existe) et, éventuellement, une évaluation conduite par des experts externes.

⁶ Les rapports du GEER ont été mis à disposition des interlocuteurs concernés.

⁷ Favre, B., Osiek, F. & Vuille, M. (1997 a) : Les formes d'action collective dans les écoles primaires genevoises. Projet de recherche. Service de la recherche en éducation. Département de l'Instruction publique du Canton de Genève.

Favre, B., Osiek, F. & Vuille, M. (1997 b) : Les écoles primaires genevoises : Projet de recherche et premiers résultats. Service de la recherche en éducation. Département de l'Instruction publique du Canton de Genève.

Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F. & Saada, E.H. (1999) : Le changement : un long fleuve tranquille ? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994-1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire. Genève : Service de la recherche en éducation. Département de l'Instruction publique du Canton de Genève.

⁸ Gather Thurler, M. (1996) : Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode. Genève : Direction de l'enseignement primaire.

G.R.I. (1998) : Les écoles en innovation : entre acquis et nouvelles priorités. Genève : Direction de l'enseignement primaire.

GRI. (1998) : Les écoles en innovation... lorsque la méthode s'installe. Genève : Direction de l'enseignement primaire.

Une évaluation par le Service de la recherche en éducation

Comme il était prévu, durant la phase d'exploration, le SRED a mené des enquêtes, sans mettre en place un dispositif d'évaluation. Le GPR estime nécessaire de prévoir un tel dispositif, opérationnel dès le début de la période d'extension, ce qui laisse l'année de transition pour le concevoir et le mettre en place.

Le rôle du GPR n'est pas de se substituer au SRED quant aux données à recueillir et aux méthodologies à employer. Il attire seulement l'attention sur plusieurs éléments à prendre en compte :

- l'extension sera progressive ; l'ensemble du système ne sera rénové qu'en 2005 ;
- la mise en œuvre du nouveau plan-cadre prendra au moins deux ans à chaque école à partir du moment où elle entre dans l'extension ;
- les établissements disposeront d'une marge d'autonomie, si bien que les pratiques effectives et les fonctionnements en cycles qui sous-tendent les apprentissages des élèves ne seront pas standardisés.

Il apparaît dès lors utile de faire un état des lieux en 2000 pour avoir un point de comparaison sérieux en 2005-2007. Dans l'intervalle, plutôt que de multiplier les mesures des performances des élèves, il serait plus fécond de développer des indicateurs de fonctionnement en cycles, de pratiques d'évaluation et de différenciation, d'usage des objectifs-noyaux, de types de situations d'apprentissage. Un simple constat comparatif, qu'il soit favorable ou défavorable, ne permettrait pas à lui seul de comprendre. Il importe donc de rapporter les apprentissages des élèves à d'autres indicateurs.

Le GPR estime que c'est une mission prioritaire que le département pourrait confier au SRED au plus vite, de sorte à disposer du maximum de temps pour la conception et la négociation du dispositif.

Il souhaite, sans vouloir en aucune manière amenuiser son indépendance, être un interlocuteur privilégié du SRED dans la conception de l'évaluation et pouvoir utiliser toutes les informations utiles pour piloter l'extension.

Le GPR souhaite aussi pouvoir solliciter le SRED non pour une évaluation, mais pour certaines recherches permettant d'éclairer le pilotage.

Une instance indépendante d'observation

L'observatoire (ou toute instance indépendante), tel qu'il est proposé par la commission de fonctionnement, n'est pas lié au dispositif d'extension de la rénovation. S'il est créé rapidement, ses observations pourront cependant contribuer au pilotage de l'extension.

Le GPR souhaite que l'observatoire, s'il est institué, publie un rapport annuel de synthèse sur les tendances à l'œuvre dans les établissements. Ce rapport aiderait, parmi d'autres sources, à réguler la mise en œuvre du plan-cadre.

Des experts externes

Pour l'extension, le DIP décidera de l'opportunité de constituer un groupe d'experts externes chargé d'évaluer la mise en place et les résultats de la réforme. Le GPR souhaiterait alors être consulté à propos du mandat.

Pour sa part, il estime important de pouvoir compter sur la contribution de *consultants* n'ayant aucun mandat d'évaluation et dont la tâche serait de l'aider à mieux cerner et résoudre certains des problèmes difficiles que la phase d'extension ne manquera pas de faire surgir.

2.6 Les ressources nécessaires

Les ressources et franchises spécifiquement accordées aux écoles en innovation se sont toutes avérées nécessaires et d'une extrême importance pour la vie d'un projet : la présence d'un coordinateur, déchargé en temps, l'accompagnement du GRI, l'enveloppe globale comprenant le temps de formation continue et les 20 périodes de TTC rénovation, à gérer selon une logique de pot commun, la possibilité de faire remplacer des GNT ou des MS lors de décloisonnements, la présence d'un ordinateur équipé d'un traitement de texte professionnel et d'une liaison au réseau Internet.

Des ressources comparables paraissent des ingrédients de base indispensables pour le fonctionnement d'un projet d'établissement durant l'extension. S'y ajoutent des ressources définies au niveau du système pour l'accompagnement et la formation.

La négociation année après année des ressources et franchises avec chaque établissement scolaire ne peut pas être étendue à l'ensemble des écoles du canton. Le GPR propose d'offrir à tous les établissements adoptant le plan-cadre un ensemble-*standard* de ressources, indispensable au bon fonctionnement de la nouvelle organisation. Ces ressources représentent des éléments *minimaux*. Le GPR a pris le parti de ne pas proposer le double du nécessaire pour obtenir la moitié.

Les propositions qui suivent se veulent compatibles avec la situation budgétaire, qui n'autorise pas à ajouter des postes sans envisager d'abord des réallocations. Le GPR est conscient du fait que ses propositions peuvent irriter aussi bien ceux qui estiment qu'on peut rénover l'école primaire sans ressources que ceux qui refusent d'envisager la moindre redistribution des ressources existantes.

En période de difficultés économiques, on ne peut innover sans chercher à imaginer d'autres fonctionnements. Ce n'est qu'à ce prix qu'il sera possible d'assurer les effets visés.

Ressources indispensables en postes

A l'échelle du système dans son ensemble, il est indispensable de dégager des ressources de développement pour la mise en œuvre des objectifs-noyaux et de la nouvelle évaluation, l'accompagnement des écoles et la formation continue. *Ces ressources de développement permettront de conserver un sas d'exploration pour le système, visant à chercher des réponses aux nouvelles questions qui ne manqueront pas de surgir.*

S'ajoutent à cela les ressources indispensables de coordination, d'accompagnement, d'observation et de formation suivantes :

- Un poste de coordinateur au niveau de chaque établissement, correspondant à un taux d'activité de 30 % au minimum pour des tâches entièrement dévolues à la coordination. La norme moyenne s'établit toutefois à hauteur d'un demi poste pour un groupe scolaire type de 16 classes. Pour l'ensemble du canton, il faut donc compter en tout une cinquantaine de postes pour la coordination sur 5 ans (env. 100 établissements x 0,5 poste). Les tâches purement administratives font l'objet d'un autre taux d'activité et ne relèvent pas du poste de coordination, sous réserve de l'articulation des ressources et des fonctions. La coordination d'un cycle n'est pas associée à un taux d'activité spécifique.
- Un accompagnement (intensif pour la mise en place du projet, puis un suivi régulier pendant deux ans). Une " montée en puissance " progressive vers une dizaine de postes

(actuellement 5.25) en 2002 semble être un minimum, notamment pour assurer l'accompagnement des vagues successives d'écoles entrant dans le plan-cadre : + 4 postes. Les modalités de l'accompagnement seront négociées et différenciées en fonction des compétences présentes au sein de l'établissement.

- Il est essentiel de développer la formation continue professionnelle pour soutenir l'extension : + 10 postes.
- Une structure du rendre compte collectif ("observatoire" ou structure *ad hoc*), telle qu'elle est prévue par la commission de fonctionnement : + 7 postes.

Cela revient à définir au total l'équivalent d'une septantaine de postes supplémentaires, à dégager en 5 ans.

Répartition des postes à créer au cours des 5 ans d'extension de la rénovation

Années	Coordination	Services	GRI	" Observatoire "	Total
2000-2001	10	10	2	3	25
2001-2002	10		1	1	12
2002-2003	10		1	1	12
2003-2004	10			1	11
2004-2005	10			1	11
Total :	50	10	4	7	71

Le GPR n'ignore pas la situation budgétaire du canton et les prévisions démographiques pour l'enseignement primaire. Il a choisi de définir les besoins liés à l'extension, considérant qu'il ne lui appartient pas de faire les arbitrages budgétaires. *Il estime déraisonnable d'envisager la rénovation sans aucune ressource nouvelle*, car cela impliquerait soit de renoncer aux fonctions de coordination, d'accompagnement, de formation et d'observation, soit de faire porter tout l'effort aux enseignants titulaires et non titulaires.

Il préconise donc de chercher un équilibre entre des ressources nouvelles et une part de réallocation des ressources existantes. A partir du moment où chaque établissement reçoit une enveloppe en postes (selon une discrimination positive), le GPR estime qu'on peut jouer en partie sur le taux d'encadrement, sans raisonner classe par classe. A l'échelle du canton, le taux moyen d'encadrement est calculé en divisant le nombre total d'élèves (sans l'enseignement spécialisé et les STACC) par le nombre de postes d'enseignants qui les encadrent directement (généralistes titulaires et GNT, sans les maîtres spécialistes). Ce taux est bien entendu une abstraction. Il n'est jamais choisi d'avance mais résulte de la démographie d'un côté, de choix budgétaires de l'autre. On peut cependant s'en servir pour apprécier la marge de manœuvre. Ce taux moyen a fortement augmenté depuis 1991 : on comptait un poste pour 16.5 élèves il y a huit ans, on a aujourd'hui un poste pour 19.4 élèves⁹. Sans postes supplémentaires pour accueillir les nouveaux élèves, il augmentera encore. Le GPR estime qu'on pourrait négocier néanmoins certaines réallocations, à condition que le DIP s'engage formellement à créer les postes nécessaires pour maintenir à

⁹ Source : Projet de budget 1999.

l'avenir le taux d'encadrement au-dessous de 20 élèves par poste, sans affaiblir l'enseignement spécialisé, les structures d'accueil et les autres fonctions.

Si l'on allait vers certaines réallocations, négociées et à effectuer au cours des 5 années d'extension, le GPR estime souhaitable de ne plus faire de distinction entre les fonctions de GNT et de titulaires, mais de partir du principe qu'un certain nombre d'enseignants encadre un groupe d'élèves, le taux d'encadrement étant calculé selon une discrimination positive, en prenant en compte la spécificité d'une région ou d'un quartier. Le travail en cycles permet de raisonner autrement et notamment de concevoir les forces mises à disposition d'une équipe de cycle comme une ressource *globale*, qui permet divers fonctionnements, avec des groupes de tailles variables.

Ressources nouvelles de fonctionnement

Les ressources principales se comptent en postes. Les ressources de fonctionnement ne sont cependant pas négligeables.

Ressources indispensables en décharges et/ou en remplacements

L'extension de la rénovation exige des ressources pour permettre les décharges et/ou les remplacements suivants :

- La mise à disposition d'une enveloppe globale (budget de remplacements gérée en " pot commun ") pour la formation continue, à raison de 28 périodes pour un plein temps. en particulier pendant la phase d'extension.
- La mise à disposition d'une enveloppe globale (idem) pour des temps de travail en commun pris sur le temps de présence des enfants. La dotation actuelle des écoles en innovation semble être un minimum (20 périodes pour un plein temps).
- De plus, l'école peut demander aux parents de prendre en charge leurs enfants 3 à 4 journées par année, ce qui pourrait augmenter l'enveloppe globale de 21 à 28 périodes par plein temps¹⁰.
- La mise à disposition d'une enveloppe pour le remplacement d'un intervenant externe lorsque cela rend le fonctionnement du cycle ou de l'établissement impossible.

Il faut rappeler que ces ressources ne représentent qu'une petite partie du temps de travail en commun nécessaire à une équipe pour fonctionner. Le cahier des charges de l'enseignant primaire, qu'il suffit d'appliquer, régit fort bien les temps de travail hors temps scolaire.

Ressources indispensables en crédits de fonctionnement

- Une augmentation du crédit pour le matériel pédagogique (" pot commun " financier pour l'achat de matériel pédagogique) et un assouplissement des procédures de prêt (CRDP et matériel didactique à disposition dans les services de formation), pour mieux répondre aux demandes des écoles et pour les encourager à avancer.

¹⁰ Le GPR n'ignore pas que la libération des élèves n'est pas dans la tradition genevoise. Les parents du GPR ont cependant insisté sur une contribution des familles à la rénovation, en proposant des aménagements praticables. Concrètement, les vendredis suivant le Jeûne Genevois et l'Ascension ainsi que les deux jours précédant les vacances de Pâques semblent être les plus appropriés pour libérer les enfants de l'école. En effet, la place de ces 4 jours avant ou après des congés existants sont ceux qui sont susceptibles de déranger le moins les activités scolaires. Ils peuvent même arranger les parents qui souhaitent prolonger les ponts ou les vacances. Dans ce but, ces jours seront annoncés en début d'année scolaire. Pour les parents qui n'auraient pas pu s'organiser individuellement, une permanence serait mise sur pied dans chaque établissement, avec le soutien du Département sous la forme de personnel apte à en assurer le bon déroulement. La participation des enfants à cette permanence serait facultative et se ferait sur inscription.

- Un poste informatique supplémentaire pour l'école, équipé d'un traitement de texte professionnel et d'une liaison télématique internet.

Ressources pour engager des consultants

Le GPR propose en outre de prévoir dans le budget de fonctionnement un montant lui permettant d'engager, ponctuellement et au gré des besoins, des consultants externes.

Maintenir des ressources et franchises ponctuelles et négociées

Le GPR estime en outre important de conserver une possibilité de négociations ponctuelles de ressources et de franchises, spécifiques et adaptées au projet de l'établissement, permettant de déroger au plan-cadre, afin de ne pas figer certaines évolutions possibles.

Les propositions qui précèdent ont été développées à partir du document suivant :

GPR (1999) Les ressources et franchises : propositions du GPR. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

2.7 Le processus de concertation et de décision menant à l'extension

Les propositions du GPR conduisent à une réforme d'une certaine ampleur. Il appartiendra à l'autorité scolaire et politique de prendre les décisions.

On peut souhaiter qu'elles soient prises à l'issue d'une large concertation, de sorte que tous les partenaires aient eu l'occasion de s'exprimer. En même temps, il importe de conserver un certain rythme, du moins si la mise en œuvre du plan-cadre commence en 2000-2001.

Le GPR propose la procédure et le calendrier suivants :

Moment	Étapes de la concertation et de la décision
Mars 1999	Publications des deux rapports (GEER et GPR) ¹¹ .
Avril 1999	<i>Déclaration d'intention</i> de l'autorité quant à l'extension. Sur cette base, débat dans les écoles et dans les diverses structures sur le plan-cadre. Prises de positions écrites selon un canevas préparé par le GPR.
Début mai 1999	Premier <i>Forum</i> organisé par le GPR et regroupant tous les partenaires, sur la base des rapports et des positions écrites. Formulation de questions et propositions sur le plan-cadre et les modalités d'extension.
Début juin 1999	Sur la base d'une première synthèse du Forum, annonce de la <i>décision ferme</i> de l'autorité sur les grandes lignes du plan-cadre et de l'extension.
Juin 1999	Synthèse plus détaillée des réactions et propositions, aménagements de certains aspects du plan-cadre et de la stratégie.
Septembre 1999	Diffusion des résultats du premier Forum et de textes complémentaires. Nouveaux débats dans les écoles et dans les diverses structures représentées. Prises de positions écrites. <i>Second Forum</i> regroupant tous les partenaires.
Octobre 1999	Synthèse, reformulation et stabilisation du plan-cadre et de la stratégie d'extension. <i>Publication d'un document faisant référence pour tous les acteurs.</i>
Dès nov. 1999	Préparation de l'extension, travail des écoles sur des avant-projets, mise en place de l'accompagnement et des dispositifs de formation.

Ce calendrier n'est pas le plus serré que l'on puisse imaginer. Il laisse du temps aux uns et aux autres. C'est à double tranchant : c'est le temps d'évoluer, mais aussi de se mobiliser contre toute innovation ou contre tel aspect du plan-cadre.

Le GPR estime que c'est un risque à prendre. La réforme proposée n'a de chances de succès que si elle obtient l'adhésion active d'une partie importante des acteurs. Emporter la décision "à l'arraché" pourrait conduire à mettre en place des structures vides de sens.

¹¹ La commission de fonctionnement publiera son rapport pendant cette même période.

Le GPR est prêt, durant cette période, avec le GRI, le GIP et les écoles qui ont participé au dispositif d'exploration, à contribuer à l'avancement du processus de deux manières :

- en poursuivant le travail de préparation dans l'hypothèse optimiste d'une décision favorable ; on ne saurait en effet attendre décembre 1999 pour poursuivre le travail sur l'évaluation, le fonctionnement en cycles, l'information des parents, les objectifs-noyaux, les situations d'apprentissage, l'accompagnement des écoles, etc.
- en participant à l'animation de la concertation et au travail de synthèse et de reformulation du plan-cadre et de la stratégie d'extension.

Troisième partie :

**Les décisions à
prendre rapidement**

3.1 Les décisions formelles

Une réforme ne peut se réduire à quelques décisions. Elle se fonde sur des observations, des raisonnements, des arguments, elle propose des façons de voir et de faire qui ne peuvent, en tant que telles, par faire l'objet de décisions.

On risque donc de parvenir au terme de ce rapport en se demandant : que faut-il formellement décider ?

Si l'on reprend les chapitres de ce rapport, voici en bref ce qui pourrait être décidé :

1. Décisions relatives au contenu de la réforme (plan-cadre)

Chapitre	Décisions formelles à prendre par l'autorité
<i>1.1 Les cycles d'apprentissage comme organisation pédagogique</i>	Remplacer les degrés par deux cycles de quatre ans, avec des objectifs de fin de cycle et une balise intermédiaire. Adopter le principe de dérogations exceptionnelles pour abréger ou allonger le séjour dans un cycle. Confier la responsabilité des élèves d'un cycle à une ou plusieurs équipes pédagogiques, chacune se donnant un coordinateur. Reconnaître une part d'autonomie d'organisation aux équipes de cycles.
<i>1.2 Les objectifs-noyaux, les programmes et les situations d'apprentissage.</i>	Stabiliser un référentiel d'objectifs-noyaux disciplinaires et de compétences transversales compatibles avec les plans d'études romands. Décliner ce référentiel en objectifs de fin de cycles et en balises intermédiaires. Constituer les objectifs-noyaux et les compétences transversales de fin de cursus et de fin de cycle en références officielles pour l'enseignement et l'évaluation. Faire développer des moyens d'enseignement et des situations d'apprentissage correspondant aux objectifs-noyaux. Envisager un programme prioritaire de développements didactiques autour des objectifs-noyaux qui suscitent les principales difficultés d'apprentissage. Prendre en compte la différenciation et l'évaluation dans la conception des référentiels.
<i>1.3 La différenciation de l'enseignement</i>	Réaffirmer aussi souvent que nécessaire le principe d'éducabilité et la volonté de lutter contre les inégalités. Intégrer la différenciation au cahier des charges des enseignants. Informers les parents à propos des inégalités de traitement liées à la " discrimination positive ". Développer des outils spécifiques.

<p>1.4 L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au C.O.</p>	<p>Remplacer les notes par un bulletin qualitatif et descriptif unique pour le canton. Intégrer l'évaluation formative au cahier des charges des enseignants. Proposer des activités-repères pour permettre les bilans de fin de cycle. Accorder les épreuves standardisées avec les objectifs-noyaux et en tenir compte dans les bilans et la certification, parmi d'autres éléments. Évaluer certificativement à la fin du cursus primaire seulement, sans notes. Négocier avec le Cycle d'Orientation des modalités d'orientation compatibles avec les nouvelles formes évaluation sans notes au primaire.</p>
<p>1.5 La gestion des groupes, du temps et des espaces dans les cycles</p>	<p>Proposer des principes généraux d'organisation interne d'un cycle. Privilégier les modèles de fonctionnement favorisant la différenciation et des fonctionnements décloisonnés. Proposer des modèles possibles aux écoles.</p>
<p>1.6 La question des enfants migrants et des structures d'accueil</p>	<p>Maintenir les structures d'accueil comme structure spécifique collaborant avec les équipes de cycles. Intégrer d'abord les nouveaux élèves dans les cycles, avant de faire appel aux structures d'accueil.</p>
<p>1.7 L'articulation à l'enseignement spécialisé</p>	<p>Maintenir l'enseignement spécialisé comme structure spécifique en phase avec les cycles. Multiplier les convergences dans les concepts, les outils et les fonctionnements. Créer dans les établissements concernés des partenariats entre enseignants spécialisés et équipes de cycles.</p>
<p>1.8 L'information et l'association des parents dans le cadre des cycles</p>	<p>Développer l'information et l'association des parents à tous les niveaux. Créer des conseils d'école où les parents seraient représentés. Consulter les parents sur les grandes orientations des projets d'établissement.</p>
<p>1.9 L'autonomie des établissements, leur coordination, le rendre compte</p>	<p>Accorder aux établissements une certaine autonomie pour développer leur propre projet de fonctionnement. Procéder à l'élection d'un ou plusieurs coordinateurs de l'établissement. Considérer l'établissement comme une fédération d'équipes de cycles. Constituer un bureau regroupant les coordinateurs de cycles autour du coordinateur de l'établissement. Créer un " observatoire " auquel les établissements et les équipes rendraient compte de leurs choix.</p>

2. Décisions relatives à la mise en œuvre

Chapitre	Décisions formelles à prendre
<p>2.1 La stratégie d'extension</p>	<p>Décider d'une extension progressive du plan-cadre, par vagues d'environ 40 écoles chaque année depuis 2000-2001. Laisser les écoles décider du moment de leur entrée en rénovation (adoption du plan-cadre). Adopter le principe d'une décision à la majorité simple des enseignants travaillant à au moins 50 % dans l'école. Exiger la rédaction d'un avant-projet, puis d'un projet d'établissement négocié comme base d'une entrée dans le plan-cadre. Maintenir un groupe de pilotage, regroupant les divers partenaires, en charge de faire réussir la phase d'extension. Mettre en cohérence toutes les forces et toutes les décisions au service de l'extension.</p>
<p>2.2 L'accompagnement des écoles durant l'extension</p>	<p>Adopter le principe d'un accompagnement des établissements dès le dépôt de l'avant-projet. Maintenir une structure d'accompagnement, disposant de davantage de postes, dépendante du groupe de pilotage.</p>
<p>2.3 La formation continue durant l'extension.</p>	<p>Maintenir les spécificités (didactiques, transversales, technologiques) des formateurs, mais réorienter l'ensemble des forces de formation au service de l'extension. Ajouter aux responsabilités actuelles de formation le développement de modules <i>ad hoc</i> de sensibilisation, de formation et de suivi adaptés aux diverses phases que traverseront les établissements durant l'extension. Offrir une formation spécifique aux inspecteurs, formateurs, accompagnateurs, observateurs. Regrouper les services concernés en un unique centre de formation continue placé sous la responsabilité d'un coordinateur de la formation continue.</p>
<p>2.4 La gestion du personnel</p>	<p>Faciliter, sans instituer un droit à la cooptation, les mouvements permettant le renouvellement des équipes. Anticiper les problèmes de la fin de l'extension. Répartir les nouveaux enseignants de façon à faciliter l'extension. Mettre la gestion du personnel au service des équipes et des projets d'établissements.</p>
<p>2.5 L'évaluation de la réforme</p>	<p>Confier un mandat d'évaluation au SRED et éventuellement à des experts externes au DIP. Demander à l'observatoire, s'il est créé, un rapport annuel sur l'état des établissements. Donner au groupe de pilotage des ressources propres pour mandater des consultants ou des enquêteurs.</p>
<p>2.6 Les ressources nécessaires</p>	<p>Budgéter des ressources de coordination, d'accompagnement, d'observation et de formation. Stabiliser le taux d'encadrement durant les années d'extension. Budgéter les ressources en décharges et/ou en remplacements, en crédits de fonctionnement et pour engager des consultants. Maintenir des ressources et franchises ponctuelles et négociées.</p>

2.7 Le processus de concertation et de décision menant à l'extension	Faire dès avril une déclaration d'intention. Organiser une phase de consultation aboutissant à un Forum. Annoncer le principe de l'extension avant juin 1999. Affiner le plan-cadre et le publier en automne 1999.
---	---

Le statut de ces diverses décisions diffère. Les unes sont d'ordre réglementaire. D'autres sont inscrites au budget, D'autres encore font l'objet de déclarations politiques ou de circulaires administratives.

Le GPR propose que le plan-cadre stabilisé soit publié en automne 1999 avec, en annexe, les textes de droit qui en formalisent certains aspects.

Il estime en effet qu'il importe que la réforme fasse l'objet d'un document de référence complet contenant non seulement les décisions prises, mais l'exposé des motifs et la vue d'ensemble.

3.2 Les propositions aux écoles qui n'appliqueront pas tout de suite le plan-cadre

Chacune des décisions qui viennent d'être rappelées est en elle-même un signe fort d'entrée dans la phase d'extension. Les actions d'information et de formation auraient notamment pour mission de donner à chacun l'impression d'être *immédiatement concerné*, quel que soit le moment où son école décide d'appliquer le plan-cadre.

1. Peut-on proposer d'autres mesures immédiates aux établissements qui ne font pas partie des premières vagues ? Il serait en effet fâcheux qu'ils restent à l'écart du mouvement pour cette seule raison. En même temps, il n'est pas simple de détacher des éléments du plan-cadre à appliquer tout de suite partout. Le GPR a examiné plusieurs hypothèses :

- On pourrait modifier immédiatement l'évaluation, dans toutes les classes du canton, pour substituer un bulletin qualitatif aux notes.
- On pourrait imposer partout la référence aux objectifs-noyaux comme réécriture des programmes et référence pour évaluer.
- On pourrait créer partout des conseils d'école.
- On pourrait élire immédiatement des coordinateurs d'établissement.

On mettrait de la sorte tout le monde en mouvement. Mais l'enseignement primaire n'a guère les moyens de faire face aux débats, régulations et formations qui deviendraient alors nécessaires dans toutes les écoles. Par ailleurs :

- Changer l'évaluation dans le cadre des degrés serait une entreprise qui exige beaucoup d'énergie alors qu'un an ou quelques années plus tard il faudra remettre le tout sur le métier en fonction d'objectifs de fin de cycle.
- Imposer la référence aux objectifs-noyaux avec une évaluation inchangée et une planification annuelle pourrait créer des contradictions importantes.
- Créer un nouveau mode de participation des parents avant l'entrée dans le plan-cadre engendrerait des tensions inutiles et pèserait sur la décision des enseignants.
- Mettre en place un nouveau fonctionnement d'établissement, dissocié de la création des équipes de cycles et de l'entrée dans le plan-cadre, risquerait même de développer des structures vides et d'alimenter des conflits.

Le GPR propose donc de ne pas fractionner le plan-cadre. Il voit en revanche plusieurs actions à *proposer* immédiatement aux établissements qui ne feront pas partie des premières vagues :

- 1 Effacer la distinction entre titulaires et GNT au profit d'un travail d'équipe.
- 2 Engager tout de suite la discussion sur le plan-cadre et le moment propice de son entrée en vigueur.
- 3 Établir en conséquence un projet de formation et le mettre en œuvre (notamment en participant aux modules de sensibilisation).
- 4 Esquisser un projet d'établissement, " pour voir ".
- 5 Faire émerger un fonctionnement collectif à ce propos et désigner un animateur, qui pourrait devenir le premier coordinateur de l'établissement.

6 Développer des contacts avec les bâtiments appelés à faire partie du même établissement ou groupe scolaire.

Amener les établissements à s'engager selon ces six pistes serait au premier chef l'affaire des inspecteurs, car la structure d'accompagnement n'aurait pas pour tâche d'accompagner les établissements plusieurs années avant leur entrée dans le plan-cadre.