

Date de dépôt: 27 janvier 2004

Messagerie

## Rapport

de la Commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 121 « Pour le maintien des notes à l'école primaire »

1. Arrêté du Conseil d'Etat constatant l'aboutissement de l'initiative, publié dans la Feuille d'avis officielle le **5 septembre 2003**  
.....
2. Débat de préconsultation sur la base du rapport du Conseil d'Etat au sujet de la validité et de la prise en considération de l'initiative, **au plus tard le** ..... **5 décembre 2003**
3. Décision du Grand Conseil au sujet de la validité de l'initiative sur la base du rapport de la commission législative, **au plus tard le** **5 juin 2004**  
.....
4. Sur la base du rapport de la commission désignée à cette fin, décision du Grand Conseil sur la prise en considération de l'initiative et sur l'opposition éventuelle d'un contreprojet, **au plus tard le** ..... **5 mars 2005**
5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contreprojet, **au plus tard le** ..... **5 mars 2006**

## RAPPORT DE LA MAJORITÉ

### Rapport de M. Christian Brunier

Mesdames et  
Messieurs les députés,

*La République fait l'école.  
Demain, l'école fera la République.*

*Jules Ferry*

La Commission de l'enseignement et de l'éducation a étudié cette initiative durant les séances des 2 juin, 1<sup>er</sup> septembre, 15 septembre, 22 septembre, 29 septembre, 6 octobre, 20 octobre et 27 octobre 2004, sous la présidence de M. Jacques Follonier. M<sup>me</sup> Jacqueline Horneffer, secrétaire adjointe du DIP, M. Didier Salamin, directeur général de l'enseignement primaire et M. Olivier Mutter, secrétaire adjoint du DIP, ont assisté la commission en tant qu'expert-e-s. Le conseiller d'Etat Charles Beer a participé à plusieurs séances. Le procès-verbal de ces réunions a été tenu brillamment par M. Hubert Demain.

A ces réunions se sont ajoutées deux visites d'école pour constater l'effet de la réforme sur le terrain.

### **Présentation par Charles Beer d'un projet de contre-projet à l'initiative 121**

Même si ce rapport ne concerne que l'initiative et que le Grand Conseil prendra la décision de présenter ou non un contre-projet au peuple qu'au terme du vote du Parlement sur l'initiative 121, il est utile de résumer, dans ce document, la présentation du contre-projet par le président du DIP, celui-ci étant évoqué à plusieurs reprises dans ce rapport par les différentes parties prenantes.

M. Beer indique que le Département de l'instruction publique et le Conseil d'Etat ont tenu à honorer leur promesse de présenter un contre-projet dans un délai fort court, soit moins d'une année.

Sur l'essentiel, le Conseil d'Etat est unanime à soutenir ce contre-projet. Le but que se fixe ce contre-projet vise à maintenir les réformes engagées, tant leur nécessité est évidente. Il faut rappeler que le canton de Genève, contrairement à une certaine tradition, ne détient plus la place de précurseur dans l'enseignement, et de loin.

Fondamentalement, la réforme vise à l'individualisation des parcours tout au long de la scolarité. Le Conseil d'Etat a pris acte des expériences et bilans sur la rénovation, et a sur cette base élaboré le contre-projet.

Les objectifs politiques du Conseil d'Etat sont en la matière :

- de défendre la qualité de l'enseignement,
- de poursuivre la démocratisation des études (avec la lutte contre l'échec scolaire),
- de favoriser l'adhésion et la compréhension de la population à l'égard du système scolaire,
- et de rechercher l'adhésion du corps enseignant sur ces différents points.

Les points forts de la rénovation sont connus, à savoir :

- l'individualisation des parcours (différenciation pédagogique),
- une évaluation plus précise des élèves,
- le renforcement du travail en équipe dans un lien fort entre l'école et la famille,
- une solution consensuelle à propos du cycle élémentaire.

Les critiques, bilans et expériences qui guidèrent le Conseil d'Etat dans sa démarche sont :

- le constat d'un certain flou dans la perception du cycle d'apprentissage situé entre la deuxième et la sixième primaire. Ce cycle de quatre ans focalisait diverses critiques de la part des parents et des enseignants.
- d'autres critiques concernaient le système d'évaluation et divisaient enseignants, parents, et experts.

Il ressort de ces critiques un manque de clarté et de repères.

En conclusion, le Conseil d'Etat souhaite retrouver un maximum de consensus et ose espérer dans ce sens le retrait de l'initiative, sans toutefois remettre en cause l'expression démocratique.

## Contenu du contre-projet

- ✓ L'évaluation a lieu actuellement, sur une base semestrielle soit deux fois par an. Le Conseil d'Etat consacre le retour au trimestre afin d'assurer une plus grande continuité à l'évaluation. Les évaluations semestrielles comprendront des commentaires, des appréciations et leur traduction en notes sur une échelle de 1 à 6.

Par contre, le Conseil d'Etat ne souhaite pas le retour des moyennes dont on sait le caractère réducteur, voir caricatural.

- ✓ L'organisation des cycles d'apprentissage est réduite à deux ans, au cycle moyen. Trois bilans prendront place à la fin des cycles (fin deuxième, quatrième et sixième, soit deux périodes de six trimestres). Ces bilans seront enrichis par une évaluation en français et en mathématiques à la fin de chaque cycle. L'épreuve cantonale regroupe deux fonctions, celle de déterminer le niveau de l'élève, et celle de permettre un éclairage des difficultés rencontrées en matière d'atteinte des objectifs, tant au niveau de l'enseignant, qu'au niveau de l'établissement, ou de la direction générale.
- ✓ Sur l'aspect du redoublement, le Conseil d'Etat considère qu'une répétition rigide de l'année en cause n'aurait pas de sens et serait propre à stigmatiser les élèves concernés. Pour cette raison, il décide de ne pas rétablir cette pratique. Cependant, les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'un temps supplémentaire, et d'une prolongation d'une année de leur cycle. Cette possibilité est ouverte une seule fois, et pour autant que toutes les autres remédiations n'aient pas donné les résultats escomptés. Cette règle pourra être assouplie pour les cas de force majeure.

Cette prolongation est soumise à certaines conditions. Elle nécessite une concertation avec les parents, le préavis favorable de l'ensemble de l'équipe pédagogique, et une décision finale appartenant à l'inspecteur.

- ✓ Les raccourcissements de cycle ont également été prévus. Les modalités sont indiquées dans le règlement. La décision est prise sur base de tests psychotechniques.

**Première audition de l'association ARLE, représentée par M<sup>me</sup> Muriel Joyeux, et MM. François Truan, André Duval et Bernard Lambelet**

M. Truan précise que les intervenants représentent ARLE ainsi que le comité de l'initiative qui a récolté 28 000 signatures. M. Truan affirme que son association est ouverte à chacun. Il avoue que 95 % des membres sont enseignants, le reste est constitué de parents d'élèves et de citoyens.

Il commente rapidement la teneur de l'initiative. Il insiste sur le fait que chaque qualificatif attribué à l'évaluation à toute son importance. Il s'agit par ce moyen de redonner au souverain et à ses représentants un droit de regard sur l'instruction publique.

Face à l'indifférence des institutions, il veut aussi faire entendre un certain nombre de réserves et de critiques. Le résultat de cette initiative est d'obliger le département à débattre. Le but de cette initiative est atteint.

M<sup>me</sup> Joyeux poursuit l'exposé, sur la nécessité des notes. Elle voudrait tout d'abord insister sur le fait que son association a toujours plaidé pour des notes accompagnées de commentaires. Elle prend l'exemple du français. L'enseignement du français en deuxième primaire comprend l'évaluation de quatre disciplines : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe. La note globale est le résultat de multiples évaluations. Il s'agira de la détailler au niveau de ses différentes composantes et d'expliquer les points forts, les points faibles, les acquis et les déficits.

La note est, selon elle, un point de repère tant pour les enfants, que pour l'institution ou que pour les parents. Ce symbole d'exigence est compréhensible par tous, pour être un coefficient sur une échelle de valeurs (généralement en Suisse sur 6).

Il s'agit d'évaluer le niveau d'acquisition après un laps de temps, et un certain nombre d'évaluations formatives. L'évaluation formative est une habitude largement répandue, et depuis fort longtemps. Il s'agit principalement de la somme d'exercices pratiqués tout au long d'un apprentissage.

Le seuil de difficulté sera progressivement augmenté, les erreurs corrigées et réexpliquées. Au terme de cet apprentissage, et avec la certitude que l'ensemble de la classe a atteint un niveau suffisant, un texte certificatif viendra en conclusion de cette période, afin de vérifier les acquis. Cette évaluation n'a pas pour ambition d'évaluer les élèves en fonction de leur classe, mais de l'élève par rapport à l'objectif fixé. Dès lors, la note est le reflet du niveau d'acquisition. Si la préparation a été correctement entreprise, le taux d'échec doit être très faible.

N'offrir que des commentaires sur le travail de l'élève est généralement moins clair, notamment pour les parents qui ne sont pas francophones. Rester dans la seule évaluation formative présente le danger de n'évaluer l'enfant que par rapport à lui-même. Ajoutez à cela le respect du rythme individuel, présentera certainement à terme l'inconvénient de ne pas cumuler le même bagage, d'autant plus sur une longue période de quatre ans.

La note constitue une évaluation régulière et fonctionne comme un stimulus pour l'élève. Particulièrement chez l'enfant, la motivation et l'intérêt naturels ne suffisent pas. L'enseignant doit marquer le rythme et l'impulsion dans les apprentissages, afin de pousser l'enfant à aller au plus loin de ses possibilités.

L'oratrice prend l'exemple de la conjugaison qui exige un travail hebdomadaire sur les verbes. Des tests interviennent toutes les deux semaines. Si l'enfant ne s'astreint pas à l'apprentissage et aux exercices, les notes s'en ressentent.

En cas de problème répété, l'enseignant convoque les parents afin de les informer. Généralement, et pour autant que l'avertissement soit compris, les notes s'améliorent. Donc, ce type de progrès stimule l'enfant. L'enfant est satisfait et enclenche un processus.

A propos de la moyenne, elle se compose des notes obtenues dans différents modules, et constitue au final la note. Il est vrai qu'une moyenne descendante n'a pas la même valeur qu'une moyenne ascendante. A la fin de l'année, il est toujours tenu compte de la progression de l'élève. L'intervention dans un cas où dans l'autre sera différente (voir rapport 1988 de M<sup>me</sup> Allal, cité dans l'Éducateur, relatif aux notes en 2004). Le redoublement n'intervient pas de manière automatique, et sans analyse précise de la situation de l'enfant.

Selon M<sup>me</sup> Joyeux, une pression constante s'est exercée sur les enseignants pour favoriser le passage des élèves vers le niveau A. Elle souligne une augmentation spectaculaire de 44,5% à 81% des effectifs de septième année en niveau A.

La suppression des notes entraînera l'absence de motifs pour le redoublement, et l'absence de redoublement dissimulera l'échec scolaire, en le faisant paraître inexistant. L'éradication de l'échec scolaire est un vœu pieux.

La rénovation n'échappe pas à cette problématique, les enfants en grande difficulté sont encore et toujours préoccupants. Un redoublement précoce, dès la fin de la première primaire, par exemple, si la lecture n'est pas acquise,

est indispensable pour ne pas mettre l'enfant en grande difficulté dès l'entrée en deuxième primaire. Car l'apprentissage de toutes les disciplines passe par une maîtrise suffisante de la langue. Il est peu probable qu'un retard de ce type soit réellement rattrapé.

Elle regrette la suppression du test de lecture à la fin de la première primaire. L'écueil constaté à la fin de la deuxième primaire était patent, et nombre d'élèves concernés. On n'y répondit par l'instauration du programme « Fluidité » autorisant sans autre condition le passage de la deuxième à la troisième année. Partout les constats sont les mêmes, la maîtrise de la lecture apparaît comme un prérequis indispensable. A défaut, les élèves sont gravement pénalisés, et conserveront un handicap durant toute leur scolarité.

Au final, le redoublement est une chance accordée à l'élève selon M<sup>me</sup> Joyeux.

M<sup>me</sup> Joyeux ajoute que les objectifs devraient recouvrir les plans d'études et des programmes précis sur une base annuelle.

M. Duval tient à assurer que les membres de son association sont bien évidemment préoccupés par la question de l'échec scolaire. La divergence apparaît sur les moyens à y consacrer.

La suppression des notes et l'instauration des cycles de quatre ans n'est en aucune manière le moyen de lutter contre l'échec scolaire. Au contraire, ces deux points sur lesquels porte l'initiative recèlent un énorme danger.

Il ne s'agit pas ici de s'opposer à toute évolution, bien au contraire, mais tout changement n'est pas forcément positif. L'opposition sur ces deux points ne remet pas en cause l'évolution générale et naturelle de l'école intervenue ces dernières années.

Sur les cycles d'apprentissage de quatre ans, ils risquent de créer une accumulation de lacunes. Donner du recul à l'enfant ne lui permettra pas de combler ses lacunes. Au contraire, on ralentira le rythme d'apprentissage au risque de constituer des lacunes irréversibles. Ce genre d'école aura pour effet de cacher l'échec scolaire, elle aggravera les inégalités, et particulièrement dans les milieux défavorisés qui n'ont généralement pas accès au même suivi, à la maison ou au-dehors (cours particuliers).

Le débat sur l'initiative a tendance à occulter qu'elle porte sur des enfants entre 8 et 12 ans, soit de la troisième primaire à la sixième primaire. Les enfants de cet âge ressentent un besoin important de cadres et de références. Toute lacune dans cet encadrement péjorera leurs chances de réussite, et aggravera des lacunes potentielles.

Il rappelle que les concepteurs de la rénovation à l'école primaire n'avaient pas fixé, comme objectif explicite, une amélioration des acquis et des compétences des élèves. Il signale pour information divers rapports en provenance des universités québécoises. Il semble que l'exemple québécois présente différentes failles, rarement évoquées et dont la diffusion publique n'est pas assurée.

Il rappelle également l'existence du rapport ERASM, qui ne focalise pas uniquement sur le pilotage de la réforme, mais également sur le fond de la problématique. Il rappelle que 84% des enseignants sont en opposition avec l'affirmation selon laquelle les changements permettront de réduire l'échec scolaire.

Il insiste sur la différence des attentes des parents et des enseignants, en matière de scolarisation, et qui marque un réel fossé entre ces deux groupes.

A propos de l'acquisition de niveaux équivalents pour tous à la sortie de l'école primaire, M. Duval juge cela impossible. Il s'agit plus raisonnablement d'arriver le plus proche possible des objectifs fixés.

Il invite également à faire confiance à l'enseignant. Il n'a pas hésité pour sa part à refaire un carnet, pour permettre à un élève, par ailleurs méritant, d'accéder à une classe scientifique, malgré un déficit en français. En principe, une discussion s'engage entre tous les intervenants à la prise de décision. Le redoublement n'est pas une décision légère.

M. Duval rappelle que, au sujet des apprentissages de base (lire, écrire et calculer), l'avis des parents est bien différent de celui des enseignants. Les premiers veulent que ces aspects soient prioritairement maîtrisés, alors que les seconds ont une tendance à préférer placer comme objectifs fondamentaux la socialisation et le bien-être de l'enfant. Il ne remet pas en question la qualité du travail de ses enseignants, mais constate simplement une divergence d'idéologie.

M. Lambelet explique que, dans le cadre de ses fonctions d'enseignant, il est confronté à de nombreux enfants promus, grâce à des mesures dites d'accompagnement, alors qu'ils n'ont pas atteint les objectifs.

Il rappelle que précédemment existait un barrage à la fin de la première primaire, en matière de lecture. Le DIP a remis en cause ce processus. L'obstacle a été déplacé en fin de deuxième primaire. On constate pourtant de graves lacunes en troisième primaire, dans laquelle subsistent de nombreux enfants non lecteurs, même si la notion de lecture a été revue et remplacée par divers concepts peu éclairants liés au déchiffrage et à la compréhension



partielle. Cela a pour conséquence de retarder la prise de conscience finale sur la situation réelle de l'enfant en matière de lecture.

M. Lambelet rappelle qu'après les dérives constatées lors de ces 20 ou 25 dernières années, il est nécessaire de revenir à un minimum de bon sens. Il ne s'agit pas d'un combat politique. La tension se situe entre les théoriciens et les praticiens. Il admet que la question de la note n'est que la partie visible de l'iceberg.

ARLE précise que son assemblée générale a refusé d'entrer en matière sur le contre-projet du DIP.

### **Seconde audition de ARLE, en présence de M<sup>mes</sup> Muriel Joyeux et Rita Bischel et de MM. François Truan, André Duval et Bernard Lambelet**

M. Truan met l'accent sur deux aspects. Le premier concerne les cycles, ramenés à deux ans, ce qui pourrait finalement laisser croire qu'ils peuvent également être réduits à un rythme annuel. Le deuxième est relatif au retour annoncé de la note, alors qu'il ne s'agit finalement que de traduire en note l'évaluation formative par ailleurs maintenue. A ce propos, il tient à répéter la distinction entre évaluation formative et évaluation certificative. La différence fondamentale de nature qui les sépare les rend impossible à réduire sous forme d'une note. La note aujourd'hui promise par le département ne fera que traduire une pratique d'évaluation formative.

M. Truan indique que son association a décliné l'invitation du DIP à participer à l'élaboration du contre-projet sur mandat de son assemblée générale. Le lancement d'une initiative étant en contradiction avec un tel processus.

Il dit que des manques majeurs à l'école primaire sont perceptibles en matière de programmes cadrés et d'outils de performances. Il cite pour exemple la réticence pour l'apprentissage systématique de la conjugaison, remplacé par un apprentissage aléatoire sur base des textes rencontrés, ce qui laisse entrevoir la multiplicité des niveaux acquis par les élèves, au gré des écoles, des classes, et des enseignants.

Il croit bon de répéter que l'acquisition d'outillage se réalise essentiellement par la répétition, pour favoriser l'ancrage cérébral. Il s'agit en effet de créer des automatismes avant de prétendre à la création ou à l'invention.

M. Truan rappelle que son association prône des programmes annuels fondés sur des connaissances et des compétences. Selon lui, les cycles sont finalement plus rigides que le terme annuel, puisqu'ils obligent l'élève à aller jusqu'au terme du cycle engagé.

Le projet de loi radical a, selon lui, l'avantage de la précision (« des compétences fondées sur des connaissances ») alors que ce n'est pas le cas pour le contre-projet. L'initiative est, pour sa part, tenue à l'unité de matière et au respect des formes.

M. Truan cite, pour convaincre les commissaires, une étude publiée (« Follow Through ») en 1975 aux USA, menée sur 352 000 enfants défavorisés et qui montre que les stratégies du type de celles mises en place par la rénovation (contrairement aux méthodes d'enseignement direct de type vertical), ne sont pas de nature à apporter une aide réelle à ce type d'enfants. En fait, en cas de déficit socio-économique, un cadre scolaire structuré permet de compenser les manques du cadre familial. Il cite l'auteur qui dénonce le caractère peu rigoureux des sciences de l'éducation et finalement peu scientifique des conclusions des chercheurs en pédagogie.

M. Truan répète que le contre-projet, au final, permet de n'exercer aucun travail de contrôle pendant deux ans, soit de ne délivrer aucune note certificative durant cette période. Le contre-projet permet cette latitude. Or, la nécessité de déterminer une moyenne reste primordiale.

M. Duval confirme cette position. L'initiative était claire, et l'élaboration d'un contre-projet en concertation avec le DIP était totalement illogique.

M. Duval considère que le mot « note » ne convient pas à la réalité de ce qui sera mesuré à la suite des propositions du contre-projet. Il suggère d'éventuellement inventer un nouveau terme qui corresponde mieux à la « traduction de cette évaluation ».

M. Duval revient sur le problème de la communication aux parents. Il redit la nécessité de cadrer des programmes dans un espace annuel afin de situer les enfants, et de permettre aux parents de suivre cette évolution. Il indique que les objectifs d'apprentissages sont aujourd'hui beaucoup trop vastes, de telle manière que les parents sont totalement noyés et incapables de situer la progression de leurs enfants à un moment précis.

Un second problème est constitué par le souhait de retour aux notes, d'ailleurs partagé par les parents comme par les enfants.

Il assure que les enseignants se perdent dans le classeur des objectifs d'apprentissage qui leur est destiné, et cette perte de repères se répercute au niveau des parents.

M. Duval confirme la pratique des recadrages annuels. Il ajoute même que des redoublements ont encore lieu dans les écoles en rénovation. Il évoque le cas de Thônex, avec sept cas en première année primaire, et non en fin de cycle.

Il faut être clair, le travail scolaire a lieu dans les établissements en rénovation comme dans les autres, mais la communication de cette avancée aux parents nécessite une note. ARLE ne conteste absolument pas, en sus, le commentaire, mais cette évaluation formative relève précisément du commentaire, de l'appréciation, des contacts avec les parents.

Or, le contre-projet mélange ces deux notions, en mettant en avant la progression de l'élève et en effaçant le reste durant deux ans.

M. Duval considère que le contre-projet est beaucoup trop détaillé (ces éléments devraient figurer au règlement) et aura pour conséquence de figer l'école pour 30 ans, bien plus que ne le fait l'initiative.

M<sup>me</sup> Joyeux estime que le contre-projet est de nature à alourdir la pratique actuelle. En effet, la prise de contact avec les parents constitue déjà une pratique courante, en début d'année, au terme du premier trimestre, et en cas de nécessité, à tout moment.

M<sup>me</sup> Joyeux indique que le classeur des enseignants sur les objectifs d'apprentissage définissent les objectifs noyaux extrêmement vagues, dilués sur quatre ans. Viennent ensuite, des objectifs spécifiques étalés sur deux ans sans beaucoup plus de précisions temporelles. Il en résulte que chaque école en rénovation a finalement reconstitué des programmes annuels.

Sur les notes à l'école primaire, elle aimerait rappeler que les commentaires, aujourd'hui évaluation formative, demain traduits en notes, constituent de longue date une tradition établie.

Néanmoins, on constate rapidement l'impossibilité d'entrevoir une moyenne de la performance de l'élève sur l'année. Alors que, lorsque l'enseignement est mieux structuré, cette moyenne est possible par l'agrégation des différents éléments de connaissance et de compétence, évalués dans le cadre d'une même branche, par exemple de la conjugaison.

M<sup>me</sup> Joyeux estime qu'il y a un écart significatif pour les élèves en provenance du rénové (*note du rapporteur : ce que ne démontrent ni les études effectuées ni les experts en la matière*). Le rythme est beaucoup plus lent. Des lacunes se manifestent, notamment des difficultés dans la présentation du travail. De telle manière que des élèves dont les évaluations étaient très positives en primaire peuvent se retrouver dans le système de l'évaluation certificative, très en dessous du niveau des plus faibles au cycle d'orientation. Chaque enseignant impose un rythme et une exigence. Elle évoque les difficultés de l'élève en cas de déménagement.

M<sup>me</sup> Bichsel se réfère à ses propres observations sur ses élèves en particulier. Elle observe effectivement une dégradation du niveau d'outils

dont disposent les élèves concernés, ainsi que des moyens de raisonnement. Elle pense pouvoir retirer de sa pratique une impression objective. Elle considère que les performances et les attitudes nécessaires à un comportement scolaire favorable à la poursuite de l'apprentissage diminuent.

M<sup>me</sup> Bichsel fait mention d'une enquête locale, menée au sein de son établissement, sur la situation de l'élève à la sortie de l'école primaire. En mathématiques, l'écart observé entre la sortie du primaire et le début du cycle d'orientation est énorme par rapport aux années précédentes, qui ne voyaient pas de grandes variations. Elle imagine la difficulté des enseignants, à la fin de trois ou six semestres, à attribuer une note certificative, alors que le parcours scolaire est le résultat d'une longue progression, et suppose que l'enseignant éprouve alors une tendance à noter à la hausse, sans réelle mesure des niveaux acquis.

M. Lambelet assure que cette idéologie pédagogique préside dans tous les pays en rénovation. Il dénonce de simples changements de vocabulaire pour céder à la mode du politiquement correct, par exemple en matière de redoublements, rebaptisés « prolongement de cycle », or ce prolongement n'existe pas dans la réalité et équivaut à doubler.

Il dénonce également le risque d'hypocrisie dangereuse pour l'élève. En effet, tout cela équivaut à reporter la sélection, puisque que « tout le monde doit réussir » et l'économie choisir.

M. Lambelet rappelle qu'une initiative est soumise à des formes précises et relativement simples. Il n'était pas question de risquer un mélange des genres et une possible irrecevabilité. Il pense que le détail doit appartenir au contre-projet ou au projet de loi radical.

M. Truan condamne l'idéologie et le courant de socioconstructivisme qui sous-tend malheureusement tout le mouvement de la rénovation. Il rappelle que de nombreuses études montrent clairement que le processus de différenciation s'avère finalement défavorable aux enfants en difficulté, qu'il veut pourtant aider. Il rappelle que son association souhaite maintenir la variété des approches, seules capables de pouvoir assurer une véritable différenciation, par la prise en compte des besoins réels. Il regrette que l'idéologie socioconstructiviste traverse de part en part le contre-projet et, en amont, le projet PECARO.

M. Duval, tout en nuance, parle d'arnaque à propos du contre-projet. En effet, il s'agit ici d'un gigantesque compromis sur une école « de qualité », censée satisfaire les desiderata des adultes, dans une grande tentative

rassembleuse au détriment des besoins des enfants. Il y voit un grave compromis strictement politicien.

**Audition de la Société Pédagogique Genevoise (SPG), en présence de son président M. Baud, et des membres du groupe de pilotage lié au contre-projet, M<sup>mes</sup> Danielle Bonneton et Magali Jolti, et M. Jean-Jacques Roth**

M. Baud revient un instant sur le contexte général. L'objectif poursuivi est bien d'assurer une pacification de l'école genevoise, relativement malmenée ces derniers temps. Tous sont convaincus qu'il ne peut y avoir qu'un seul gagnant : l'école.

Pourtant, et malgré une majorité d'écoles en projet, il se dégage l'impression d'une école à deux vitesses. On ne peut former que le souhait d'une solution consensuelle et rassembleuse.

Pour en venir à l'initiative et au contre-projet, il est un fait que l'école sans notes fonctionne sans difficulté. La grande majorité (75% de 2000 enseignants et de 1000 parents sondés) des parents et des enseignants se disent satisfaits par ce système d'évaluation, dès le moment qu'il est opérationnel. Malgré les nombreux efforts d'explications et de communications déployés par les enseignants, il semble qu'une bonne partie de la population genevoise ne se reconnaisse pas dans ce changement.

Dès qu'elle a eu connaissance des résultats de l'initiative émanant de ARLE, la SPG, convoquée en assemblée générale, le 3 juin 2003, s'est clairement déterminée en faveur de l'élaboration d'un contre-projet (84% des 600 membres présents). Elle a entrepris, avec ses moyens, une mission de consultation générale de tout le corps enseignant genevois. La SPG a constaté avec satisfaction, que le taux de retour individuel, de cette enquête, atteignait 45%, alors que le taux de retour des équipes enseignantes, atteignait 73%.

Elle constate que seulement 15% des enseignants sont favorables aux thèses défendues par ARLE. Les enseignants sont favorables aux cycles d'apprentissages pluriannuels. Les notes n'apparaissaient pas comme absolument requises au quotidien, même si elles constituent une indication pour les parents.

A partir de là, la SPG a été appelée à participer à l'élaboration du contre-projet, dans un cadre relativement précis (cycles pluriannuels, système de notes globales, fréquence trimestrielle de l'évaluation).

A propos de l'initiative 121, la SPG constate qu'elle se veut très restreinte puisqu'elle ne propose rien de nouveau. On peut alors s'interroger sur les

motifs d'une telle affluence de signatures. Se déterminer en faveur d'une « école de qualité » semble en effet, très rassembleur, mais laisse peu de place à l'argumentation véritable.

Il était utile de provoquer un débat démocratique sur les questions soulevées, toutefois le temps du débat doit céder la place à l'élaboration de solutions.

M. Baud souligne que le contre-projet du Conseil d'Etat constitue un réel compromis qu'il a fallu expliquer, lors de l'assemblée générale, aux membres de la SPG, pour qu'ils acceptent d'importantes concessions. La résolution prise au terme du débat appelle à soutenir le projet du Conseil d'Etat.

M. Baud rappelle que les enseignants favorables aux thèses soutenues par ARLE proviennent généralement de l'enseignement secondaire, comme d'ailleurs ses responsables.

Il y a dans ce projet de la rénovation une part incompressible de confiance à accorder aux professionnels de l'enseignement, d'autant que ces derniers ont acquis, ces dernières années, un haut degré de formation nécessaire pour répondre à la complexification du métier.

On peut évidemment comprendre l'inquiétude de la population, mais l'évolution qu'a connue l'école ces 20 dernières années ne peut être passée sous silence.

M. Baud rappelle que les épreuves communes sont une garantie de régulation du système cantonal, non négligeable, et donnent une information aux établissements et aux équipes sur les différentes pratiques. Les trois cycles appellent trois épreuves communes. Cette garantie accrue du système devrait se révéler positive. Il indique que les épreuves communes ne semblent pas poser problème, au moins au niveau de l'enseignement primaire, alors qu'elles génèrent un débat plus nourri dans la suite de la scolarité.

M. Baud rappelle d'emblée que, si une majorité des membres de la SPG se déclare en faveur de la rénovation, la Société Pédagogique Genevoise ne détient pas les rênes de ce processus. Il ajoute que le pourcentage d'établissements adhérents est de l'ordre de 50%. En outre, les écoles qui n'ont pas choisi cette voie ne pratiquent pas, pour autant, un enseignement daté, et se sont adaptées à l'évolution de la société.

M. Roth considère comme primordiale la période d'enseignement primaire. Malgré tous les efforts entrepris en matière d'information, des zones d'ombre ont visiblement subsisté dans l'esprit des parents, quant au contenu et aux objectifs de la rénovation. Or, cette information est déterminante,

particulièrement durant la phase de démarrage, qui a pu sembler trop courte pour permettre l'adaptation de chacun. Toutefois, de nombreuses réunions ont eu pour but de rassurer les parents. Ceux qui y assistaient ont généralement intégré le processus, et on peut penser que ceux qui aujourd'hui protestent n'étaient pas présents à ces séances.

M<sup>me</sup> Bonneton rappelle que la rénovation a connu différentes phases, d'exploration, d'extension et, probablement dans l'avenir, de généralisation. Le contre-projet valide également les progrès d'un processus. Il reste que des budgets défaillants ne permettent pas au système d'avancer en termes qualitatifs.

M<sup>me</sup> Jolti précise que l'école des Crêts-de-Champel, dans laquelle elle officie, est entrée dans la rénovation via un projet d'école. Le passage du régime avec/sans notes s'est réalisé d'un seul coup (hors du dispositif progressif évoqué par M. Salamin). S'en est suivi, à un moment donné, un certain flottement pour les enfants propre à les déstabiliser par manque de clarté. Particulièrement les élèves les plus performants. Momentanément, le code chiffré a été maintenu, en regard de l'évaluation, et placé entre parenthèses. Progressivement ce code s'est estompé à la satisfaction de toutes et tous.

### **Audition du Groupement des Associations de Parents d'élèves du Primaire (GAPP), en présence de son président M. Jean-Luc Oestreicher, de M<sup>me</sup> Olowine Rogg, et de MM. John Elbing et Richard Alberici**

M. Oestreicher constate que l'environnement et la société changent. Le multiculturalisme est un fait incontournable, et l'école doit pouvoir travailler au développement de chacun. Cette évolution commencée bien avant 1994, date du début de la rénovation, doit être poursuivie.

Il rappelle que diverses évaluations mettent en lumière certains déficits. L'enquête PISA démontre qu'environ un quart des élèves n'atteint pas les compétences requises à l'âge de 15 ans. Des enquêtes, menées auprès des recrues de l'armée suisse, montrent qu'à l'âge de 20 ans les candidats ne sont pas en mesure de comprendre un texte simple. Ces constats sont relativement inquiétants et montrent les insuffisances de l'école en Suisse. De la même manière, des élèves des filières ECG se trouvent souvent en échec professionnel avec peu d'espoir de trouver une place d'apprentissage.

Ces différents éléments montrent l'absolue nécessité de poursuivre l'évolution entreprise dans le sens des réformes.

M. Oestreicher évoque la problématique des débouchés. Il y a 25 ans, les élèves en échec ou ne bénéficiant pas de grandes capacités scolaires

pouvaient entrer dans la vie active et prétendre à un travail, même modeste. Aujourd'hui, ce processus est menacé puisque toutes les entreprises exigent de plus en plus de compétences, à côté de nombreuses autres exigences de l'économie actuelle.

Il est indispensable de trouver des solutions pour ces 25% d'élèves en difficulté, qui ne trouvent pas de débouchés professionnels. Une réflexion de l'ensemble de la société, y compris de l'école, doit être entreprise.

Il indique que les parents de son association participent activement au processus de rénovation engagé depuis 1994. Il en résulte une idée assez positive de l'ensemble de cette démarche même si, bien évidemment, certains parents paraissent inquiets de certaines évolutions. C'est la raison pour laquelle diverses exigences ont été exprimées et quelques concessions acceptées.

Selon M. Oestreicher, il y aurait beaucoup à dire sur les motivations des 28 000 signatures recueillies par l'initiative, car personne ne songe à contester l'exigence d'une école de qualité, or la formulation de l'initiative laissait de ce point de vue à désirer. Mais une école de qualité se base sur des objectifs d'apprentissage, un travail en équipe, et un regard croisé sur l'évaluation.

La rénovation permet une responsabilité partagée dans le cadre d'un même cycle, sans permettre le simple report de la responsabilité d'éventuelles difficultés de l'enfant sur l'enseignant précédent. L'équipe a la volonté d'aboutir à un résultat final.

La rénovation permet également une différenciation dans l'enseignement, et le refus d'un enseignement standard, dont on sait qu'il fabrique 25% d'exclusion. La communication intervient avec chaque famille, et chaque élève est pris en charge au mieux en fonction de ses spécificités ou de ses difficultés.

Il insiste enfin sur le changement de profil des enseignants, dont le travail devient de plus en plus complexe et dont la formation s'avère de plus en plus poussée, là encore afin de répondre aux défis de la société actuelle. Bien évidemment, il reste encore beaucoup de travail à entreprendre, mais l'école comme la société est placée dans un processus d'évolution permanente.

M. Oestreicher évoque quelques considérations quant au contre-projet :

- Il constate que le premier cycle de primaire s'étale sur quatre ans (2E+2P), alors que les deux cycles qui suivent (3-4P + 5-6P) sont réduits à des cycles de deux ans.



- L'aspect de formation des enseignants est primordial, pourtant, il ne semble pas au centre des préoccupations, d'autant que les budgets actuels ne le permettent pas.
- Il insiste sur l'absolue nécessité de la fonction de responsables d'école, au centre de l'animation d'une équipe d'enseignants. Cet aspect est fondamental dans la perspective du travail en équipe.
- Les projets d'écoles sont indispensables à la réussite du processus. Dans ce cadre, il convient de ne pas affaiblir les budgets.
- L'exigence d'une évaluation remise en main propre impose une véritable relation entre les parents et enseignants.
- L'effort fourni par les enseignants doit être soutenu par l'institution et les parents.

Il souligne que quelques enseignants peinent à intégrer cette progression, victimes de leurs habitudes, mais insiste afin que l'on n'accepte pas le principe d'un nivellement par le bas, ce qui semble être la direction prise par les initiants. Il ne s'agit pas d'abaisser les exigences de l'institution. Au contraire, il s'agit de placer la barre assez haut, sans illusion et compte tenu des régressions prévisibles.

M. Oestreicher insiste sur une particularité de ARLE, essentiellement constituée d'enseignants du secondaire. Ces enseignants se sont simplifiés le travail en réduisant au minimum leurs rapports avec les élèves et les parents, et en tablant sur un enseignement standardisé. Malgré les nombreuses évolutions, l'intervenant estime que les membres de ARLE manquent de s'impliquer dans leurs métiers, préférant s'en référer à une pratique des années 60-70. Il pense qu'une remise en question fondamentale ne peut être évitée.

M. Alberici attire l'attention sur l'attitude des parents qui sont tous interpellés par la réussite ou par l'échec de leurs enfants. La rénovation constitue une passerelle pour l'évolution du système scolaire, et a constitué le point d'ancrage de son investissement personnel au sein du GAPP. On constate généralement que, dès lors que les parents s'intéressent au parcours scolaire de leurs enfants, ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats.

M. Alberici confirme que la communication constitue une exigence de la part des parents, mais également des enseignants. Cette double exigence a pour effet de dynamiser le processus général.

M. Elbing voudrait s'exprimer sur le mouvement d'opposition symbolisé par l'initiative, et son corollaire, le retour en arrière de la rénovation. Il met d'abord l'accent sur un élément d'évaluation, constitué par la moyenne

traditionnelle. Il rappelle que ce système connaît des aberrations. Cette absence de signification de la moyenne montre la nécessité de centrer l'apprentissage sur les objectifs. Il évoque au surplus, toute la problématique induite par le lissage des moyennes au sein des classes ou des institutions.

Il rappelle qu'une des préoccupations fondamentales des parents est liée au degré d'avancement de leurs enfants dans leur parcours scolaire. Or, la note n'est pas dérangeante, mais ne constitue pas une explication sur la situation réelle de l'élève. Il est nécessaire d'informer les parents sur les points faibles de leurs enfants, et sur leur progression dans ces domaines, tout au long de l'année. Dès lors, le travail en équipe imposé par les cycles d'apprentissage constitue un avantage certain, puisqu'il oblige chaque enseignant à se confronter à la pratique de ses collègues, tout en donnant plus de chances à l'enfant d'appréhender la matière, sous une forme susceptible de mieux lui convenir.

M. Elbing craint que la note finisse par constituer une solution de facilité, empruntée par les enseignants afin de limiter leur engagement, ce qui n'est évidemment pas le cas d'une évaluation formative, nécessitant une charge de travail supplémentaire pour chaque élève.

M<sup>me</sup> Rogg insiste sur la participation des parents à l'école primaire. En effet, en tant qu'association, le GAPP a participé au mouvement de la rénovation. A cette participation s'ajoute celle des parents au sein de l'école.

En conséquence, le contre-projet proposé peut satisfaire le GAPP. Il apparaît rassurant pour les parents de voir le cadre de la communication ainsi formalisé : trois bulletins avec portfolio, éventuellement remis en main propre. Malheureusement, les auteurs de l'initiative omettent de le mentionner. Le contre-projet prévoit deux évaluations, plus une communication avant Noël. Aux différentes étapes de la communication entre l'école et les parents s'ajoutent enfin les demandes d'entretiens particuliers. Tous ces éléments s'avèrent extrêmement positifs.

### **Audition du conseiller d'Etat Charles Beer, président du DIP**

Dès que ARLE avait décidé le maintien de son initiative et avait proclamé sa proximité avec le projet de loi radical, se sont développés un certain nombre d'articles dans la presse et particulièrement de la part des milieux proches de cette association, qui ne manquèrent pas de mettre gravement en cause les intentions du Conseil d'Etat, mais également les gestes politiques manifestés à cette occasion. Il fut décidé de ne pas donner suite publiquement

et de ne pas répondre à ces attaques qui confinent parfois à la calomnie, tant sur l'intention que sur le texte.

Pour Charles Beer, il convient de répondre, en premier lieu, au Grand Conseil et à sa commission de l'enseignement et de l'éducation. Cette réponse devrait permettre à la commission de statuer.

Lors de l'audition de ARLE sont apparues tout d'abord des mises en cause de l'école actuelle, ensuite des mises en cause liées aux intentions du Conseil d'Etat exprimées dans le contre-projet.

- Sur la mise en cause de l'école actuelle :

Le Conseiller d'Etat juge ces mises en cause particulièrement graves, même si demeure réservé et légitime le droit d'association et d'expression. Le discrédit qui affecte l'entièreté du département est porté par des enseignants, qui accessoirement participent à ce système, ou comme c'est le cas pour les représentants de ARLE jugent un ordre d'enseignement depuis la position qu'ils occupent dans un ordre d'enseignement supérieur. Le comité de ARLE est composé d'enseignants pratiquant dans l'enseignement post-obligatoire. Ces personnes considèrent que l'évolution de l'école primaire est catastrophique. Ils l'expriment, comme c'est leur droit, de manière constante et récurrente. Par conséquent, ces représentants placent l'action de l'ensemble des enseignants du primaire dans une position délicate. Il peut paraître paradoxal de réclamer un retour à l'ordre en pratiquant l'agitation.

Les pratiques actuelles de l'école genevoise n'ont jamais été constantes. Elles furent en effet l'objet d'évolutions. Certaines écoles ont choisi depuis 1998 d'entrer dans la rénovation, d'autres pas, sans compter que les premières ont connu, pour certaines d'entre elles, d'importantes modifications du projet initial. Entre les conditions du lancement de la réforme et les conditions de leur développement actuel, la situation a radicalement évolué. Le cadre de la rénovation permettait cette évolution, par la tenue de bilans réguliers permettant des réorientations.

Pourtant, l'ensemble des pratiques actuelles, aujourd'hui recensées, ne donnent pas toujours une totale satisfaction.

Le conseiller d'Etat constate une trop grande diversité des pratiques. Il peut exister des contradictions entre ces pratiques, et pas uniquement dans une opposition entre école traditionnelle et école en rénovation, mais également à l'intérieur de ces deux sensibilités. Au sein même de l'école rénovée, on pratique selon différents schémas, notamment en matière

d'évaluation, parfois ces contradictions apparaissent au sein d'une même école.

Le contre-projet est un élément indispensable de recadrage des pratiques actuelles de l'école genevoise. Cet élément doit permettre de réaliser trois objectifs :

1. L'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire cantonal.
2. Le maintien d'un certain nombre de repères.
3. L'évolution de l'école genevoise dans le sens que poursuit l'intégralité des systèmes scolaires, au niveau romand, suisse et européen.

Pour ce qui relève des évaluations, le système traditionnel utilise un livret scolaire et évalue les élèves à raison de trois fois par an, dans trois disciplines (français 1, français 2, mathématiques). En fin d'année, une évaluation intervient pour les autres matières (consolidation des bilans).

Aujourd'hui, en matière d'évaluation, les élèves sont très régulièrement suivis, pour les années de la troisième primaire à la sixième primaire, soit un cycle de quatre ans. Mais, il est totalement faux de prétendre que le cadre de la rénovation ne permet une évaluation réelle qu'au terme de cette période, ou même que l'intention du contre-projet est de ramener l'évaluation au terme de deux ans seulement.

Ces insinuations sont graves et mensongères. L'évaluation dans le système rénové a tout d'abord lieu, de manière consolidée pour les parents, tous les six mois. À ce moment, les parents se voient transmettre, par le biais d'un entretien individuel, non seulement le livret scolaire (qui évalue toutes les disciplines), mais également un portfolio de l'intégralité des travaux, qui permet de voir de quelle manière l'enfant a été évalué.

L'évaluation se formalise sur la base des objectifs d'apprentissage et non sur la base d'une progression subjective. Tous les six mois, la progression est évaluée en fonction de la réalisation et de l'atteinte des objectifs.

Ce classeur décline très clairement les objectifs d'apprentissage année par année, contrairement à ce qui a été faussement affirmé par ARLE. Outre l'évaluation intermédiaire à six mois, l'évaluation de l'atteinte des objectifs se réalise au terme de l'année scolaire. À la fin du cycle, il s'agit d'une consolidation totale portant sur l'ensemble des objectifs d'apprentissage.

Une grande partie de l'idée même de la rénovation dans l'enseignement primaire porte sur la volonté de disposer d'une meilleure évaluation, plus claire et permettant d'éventuelles marges de correction plus larges.

Pour continuer sur les propos tenus en commission par ARLE, il est faux de prétendre que la conjugaison ne fait plus l'objet d'un apprentissage. Il suffit pour s'en convaincre de se reporter aux objectifs d'apprentissage définis dans le classeur, déclinés année par année, depuis le cycle élémentaire.

Tout peut être affirmé avec autorité sans que jamais la véracité des propos ne soit établie. Les objectifs d'apprentissage sont précis et clairement définis. Il encourage les commissaires à se renseigner à ce propos, auprès des enseignants lors des prochaines visites d'écoles. Ils pourront aussi renseigner les commissaires sur leurs pratiques actuelles.

- Sur le contenu et les intentions du contre-projet :

Le premier objectif consistait dans un recadrage des pratiques jugées trop diversifiées qui montrent des lacunes en terme de pilotage et des lacunes dans le rythme d'évaluation. Le contre-projet rompt avec le semestre pour revenir au trimestre.

Il invite les commissaires à remarquer que l'initiative ne le demande pas et n'aborde pas précisément la question du rythme de l'évaluation. Elle se borne à réclamer des notes. Il fallait cependant empoigner le problème dans sa globalité pour espérer répondre aux défis de la diversité des pratiques. Le Conseil d'Etat a la volonté d'accroître le rythme de l'évaluation.

Le contre-projet fait mention de trois éléments : le commentaire, l'appréciation et la traduction en note. Il s'agissait en réalité de reprendre les séquences de toute évaluation traditionnelle. La justification intervient toujours avant la décision symbolisée par la note, contrairement à ce qui a pu être insinué. Le contre-projet incline à la rigueur dans l'évaluation. Agir de manière contraire, à savoir poser une note avant de la justifier serait de l'ordre de la faute professionnelle. Une évaluation est une construction.

Le principal point d'opposition réside dans le principe des moyennes. Ce principe n'est pas retenu, ni dans le projet radical, ni dans le projet vaudois et encore moins dans le contre-projet. L'évaluation entreprise tous les trois mois doit mesurer la progression vers les objectifs d'apprentissage. A la fin de l'année, il faudra vérifier l'atteinte des objectifs dans un cadre annuel. Or, une moyenne renseignerait de manière relativement lacunaire.

Au niveau de la mesure d'un bilan final et annuel, on constate qu'une moyenne est relativement peu significative. En effet, un élève dont le parcours dans les trois matières évaluées serait identique (note 4), pourra sans aucun problème accéder à l'année suivante.

Par contre, un élève dont le profil est 2, puis 4, et finalement 6 a brillamment atteint les objectifs, en fin d'année. Or réduire sa situation à une moyenne le ramènerait à une note de 4.

Enfin, un profil (6, puis 4 et finalement 2) conserve une moyenne de 4. Pourtant, les objectifs ne sont pas atteints puisque l'évolution est dramatique. L'élève doit alors faire l'objet de mesures particulières permettant la suspension du parcours ordinaire.

Laisser penser que la moyenne serait un instrument plus objectif que la mesure de l'évolution de la progression de l'élève paraît totalement incongru. Cette progression encadrée par l'équipe enseignante, l'inspecteur et les parents permet clairement un meilleur suivi de l'élève.

Le conseiller d'Etat rappelle qu'il s'agit ici uniquement de l'école primaire. Dans ce cadre, il est beaucoup plus important de se soucier de l'évolution d'un enfant, en fonction de divers paramètres et circonstances, que de sa moyenne mathématique.

- Sur les enjeux :

Le travail législatif se terminera par un vote. Les initiants ont estimé nécessaire l'ouverture d'un véritable débat démocratique et qu'il convenait de réserver la décision finale au peuple. La foi dans le système démocratique veut que soient toujours salués de tels efforts démocratiques.

Le Conseil d'Etat vise unanimement, après concertation en profondeur, à soumettre le projet final au peuple.

Il paraît paradoxal de vouloir dans une sorte d'exercice de style opposer deux projets très semblables pour les soumettre au souverain. Puisque les initiants indiquent que le projet radical reprend complètement leurs préoccupations et inversement.

Or le contre-projet propose un recadrage intermédiaire qu'il serait utile de soumettre à la voix populaire.

Au-delà de l'intérêt partagé pour les élèves, les enseignants et l'école et au-delà de la volonté d'unité, il convient de s'interroger sur la place du projet genevois en comparaison de ses voisins proches. En effet, en retenant la substance du projet radical d'inspiration vaudoise, toute possibilité de s'inscrire dans le programme PECARO sera évacuée. Toute compatibilité avec les autres cantons romands sera impossible, sans compter qu'une telle décision éloignera Genève de toutes les pratiques européennes, le cycle d'apprentissage ayant été retenu dans la plupart des pays d'Europe.

Avant de se marginaliser de cette manière il conviendrait d'interroger le peuple.

**Audition de MM. Bernard Riedweg et Filippo Cattafi, et de M<sup>me</sup> Christiane Jeannet, du service de l'évaluation**

M. Riedweg explique la spécificité du travail des évaluateurs, qui offre un service de formation aux enseignants, en matière d'évaluation des élèves.

Il tient à remercier la commission d'avoir accepté d'entendre les formateurs. En effet, l'évaluation à l'école primaire ne se trouve absolument pas dans un Etat de délabrement. La formation continue des enseignants est parfaitement à même d'assurer ce suivi. Ce d'autant que les formateurs peuvent s'enorgueillir d'avoir rencontré la quasi-totalité des enseignants.

Les exigences de l'école primaire s'appliquent tant aux élèves qu'aux enseignants, dans le cadre formel des objectifs d'apprentissage. Les plans d'études sont également très clairement définis et comportent, à des fins de transparence, des exemples permettant une meilleure visualisation de la part des enseignants.

M. Riedweg indique que l'apprentissage est le résultat d'un contexte général: individuel, familial, de classe, d'enseignants. D'où la nécessité de ménager du temps pour l'apprentissage. Ce temps ne doit pas être compris comme une stabulation libre, mais doit permettre des régulations par d'autres voies, grâce à la diversité des pratiques. Ce type de questionnement sur l'échec de l'élève peut évidemment engendrer certaines remises en cause de la part des enseignants et de leurs pratiques. Un autre enseignant sera capable d'apporter une autre approche, une autre relation permettant de dépasser les difficultés.

M. Riedweg observe que même les élèves les plus jeunes comprennent très rapidement les objectifs individuels qui sont les leurs. Ils savent très rapidement se situer dans leurs apprentissages. On observe d'ailleurs que la note a tendance à faire écran de toutes les difficultés.

Il assure qu'une évaluation-bilan est toujours entreprise pour mesurer, après un laps de temps, si les objectifs sont atteints. Cette évaluation est toujours formative.

M. Riedweg indique que la progression doit être considérée comme un encouragement, mais ne constitue jamais une réalisation en soi puisque l'évaluation se réfère toujours au degré d'atteinte des objectifs

d'apprentissage. La note formative n'est pas la traduction d'une progression, mais d'un rapport aux objectifs d'apprentissage.

M<sup>me</sup> Jeannet indique que l'évaluation formative (ou évaluation qualitative) vise à se préoccuper en priorité de la qualité de l'enseignement. L'évaluation formative vise essentiellement à aider l'élève dans ces apprentissages, alors que l'évaluation certificative n'a pour unique objectif que d'établir des constats de connaissances, à des moments identiques pour tous, afin de valider les acquis. L'une et l'autre de ces évaluations se complètent et interviennent à des moments différents de l'apprentissage.

Les apprentissages fondamentaux nécessitent du temps et une action d'enseignement continue. Pour réaliser cette tâche, il est nécessaire de bien baliser le terrain grâce à l'évaluation formative. Cette évaluation exige de la part de l'enseignant une analyse fine des erreurs et des difficultés rencontrées par l'élève, et sur la base desquelles prendront appui des mesures de remédiations, en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

L'enseignant se sert, pour établir son évaluation, de directives qui explicitent la construction des évaluations. Ces directives s'appliquent à tous les enseignants, quel que soit le mode d'évaluation choisi, avec ou sans notes.

Il s'agit :

- de fixer des objectifs ;
- lier ces objectifs spécifiques à des exercices ;
- attribuer des points à chacun de ces exercices ;
- établir des seuils de réussite.

Au travers de ces deux exemples, on constate que l'évaluation certificative ne cible pas les difficultés précises de l'élève et se trouve incapable de donner des pistes sur la suite à donner à ces situations.

L'évaluation formative va obliger l'enseignant à identifier clairement des objectifs, à mettre en lumière les acquis et des lacunes de l'élève, tout en proposant des pistes de remédiations. Ces informations sont utiles à l'enseignant mais également à l'élève, et aux parents, toujours soucieux d'apporter leur part pour aider leurs enfants.

Ces quelques éléments démontrent clairement le type d'évaluation qui va dans le sens des besoins de l'enfant.

Selon M. Cattafi, la progression envisagée dans le livret scolaire est relative aux objectifs d'apprentissage.

Un élève dont la progression est positive mais qui n'atteindrait pas les objectifs d'apprentissage ne sera pas évalué de manière satisfaisante mais



« peu satisfaisante ». La traduction en note globale équivaldrait à « 2 » ou « 3 ».

Le livret scolaire ne leurre donc pas les parents sur le degré de réussite par rapport aux objectifs d'apprentissage. La progression individuelle de l'élève est généralement manifestée par un commentaire, qui viendra pondérer les appréciations. Cette progression personnelle sera également indiquée lors du contact avec les parents.

L'acquisition d'une connaissance est toujours contextualisée, dans une situation d'apprentissage, dans une relation pédagogique et par rapport à certaines attentes. La notion d'atteindre des objectifs est clairement fixée dans une planification des mathématiques, de français, etc.

La progression en fonction des objectifs n'est donc pas identique pour chaque élève, par exemple, en matière de vitesse d'apprentissage. L'évaluation de la progression en rapport avec les objectifs tente de tenir compte de ces différences afin de donner à chaque élève une égalité de chances et de réussite. Dans cette logique, il convient de ne pas mettre seulement en avant une logique certificative car, dans une telle hypothèse, la capacité de l'élève à pouvoir progresser serait nettement invalidée. Alors que cet élève pourra certainement atteindre les objectifs d'ici à quelques mois.

Dès lors, la pratique de la moyenne n'est pas significative des progrès individuels réalisés. Il faut rappeler que les tâtonnements et les essais sont parfaitement légitimes dans un processus d'apprentissage. Dans l'enseignement primaire, chaque enfant construit ses savoirs de manière différenciée et progressive. Dès lors, enseignement doit s'adapter à ce rythme, notamment grâce à l'évaluation formative.

Les apprentissages fondamentaux ne peuvent se suffire d'une évaluation certificative.

### **Audition des inspectrices(teurs) en présence de M<sup>mes</sup> Lydia Paineau-Lewertowski, Véronique Bigio, Marie-Claire Bochet, et de M. François Stocco**

M<sup>me</sup> Bigio précise que depuis sa création, l'école genevoise n'a cessé d'évoluer.

Ces dernières années, les changements ont porté principalement sur les aspects suivants :

- des changements socio-économiques importants ;

- des attentes plus grandes la part des parents qui investissent l'école d'un rôle fondamental dans le devenir de leurs enfants ;
- une extension des savoirs de base, plus élaborés et plus vastes ;
- de nouvelles connaissances sur les processus d'apprentissage des enfants ;
- des situations individuelles plus complexes à gérer ;
- une volonté de répondre à l'échec scolaire.

Depuis 1994, les phases d'exploration, puis de généralisation de la rénovation essayent de répondre au mieux à ces nouveaux enjeux en procédant à de nécessaires adaptations de l'école primaire.

Le résultat du travail déjà entrepris a permis de poser un cadre clair et rigoureux, accessible à l'ensemble des partenaires.

Les principaux acquis portent sur :

- l'amélioration des relations famille – école ;
- la clarification du plan d'études et l'introduction d'objectifs d'apprentissage ;
- un cadre d'évaluation, cohérent, renforcé, et axé sur l'atteinte des objectifs.

Les 1042 classes concernées présentent des spécificités bénéfiques aux élèves et aux familles, soit :

1. La désignation de responsables d'école.
2. Une collaboration soutenue entre les enseignants au sein de chaque établissement.
3. Un suivi collégial de l'élève, tout en conservant le principe : « un élève, une classe, un enseignant clairement identifié ».

Les inspecteurs d'école, qui sont avant tout des cadres de proximité, constatent que l'école primaire relève des défis ambitieux.

En conclusion, tout projet qui concerne l'école primaire se devra de/d' :

- Sauvegarder ses acquis et sa qualité.
- Etre suffisamment fédératrice pour trouver un écho favorable auprès de tous les enseignants, tant pour ce qui concerne les 60% d'enseignants qui ont déjà largement travaillé et investi dans les projets d'école que pour de nombreux enseignants qui, bien que n'ayant pas encore déposé de projets, s'inscrivent dans des pratiques novatrices, et sans laisser pour autant de côté les enseignants qui n'ont pas pu ou su trouver leurs repères dans le modèle rénové.

- Etre recevable pour les très nombreuses familles satisfaites des écoles rénovées genevoises, mais aussi d'être capable de répondre aux légitimes soucis de communication des familles exprimés par les 28 000 signatures de l'initiative 121.

M. Stocco pense que l'initiative ARLE est l'occasion d'entendre le souhait accru en faveur de repères précis dans l'évaluation de l'enfant. Mais, il semble bien que le contre-projet répond à cette interrogation.

Il suppose pour sa part que le suivi collégial, et plus globalement le dispositif d'encadrement, doit pouvoir encore être optimisé. Dans le même sens, le travail en réseau peut certainement s'améliorer. Il pense également que des moyens accrus aux équipes enseignantes sont le gage d'un système performant.

M<sup>me</sup> Paineau est persuadée des avantages que présente le système rénové. Il est toutefois évident que certains points précis n'ont pas encore eu la possibilité d'une mise en œuvre (par exemple, le prolongement de cycle). La critique la plus évoquée est relative à la communication aux parents. Or, il est paradoxal de constater un tel sentiment chez les parents, alors qu'ils disposent d'une information objectivement plus précise. On peut noter, par exemple, qu'auparavant seule une réunion de parents annuelle était obligatoire. Aujourd'hui, on compte trois rencontres obligatoires, au minimum.

La problématique de la durée des cycles est ancienne et fut évoquée dès le commencement du processus. Cependant, la réalité subsiste. Dans la mesure où une année scolaire compte 159 jours d'école, il serait regrettable de contraindre un élève au redoublement, alors que ce dernier pourrait combler ses difficultés avec seulement quelques semaines supplémentaires. D'où la possibilité de le laisser poursuivre son cycle apprentissage.

M<sup>me</sup> Paineau tient à répondre sur la mise en cause de la qualité de l'école. Une médiatisation excessive fut faite autour de l'étude PISA dont il faut rappeler que les principaux protagonistes évalués n'avaient pas bénéficié du système rénové. D'autre part, les épreuves cantonales en fin de sixième année doivent précisément permettre de mesurer le niveau des élèves.

Elle conçoit qu'une amélioration de l'articulation existante entre l'école primaire et le cycle d'orientation pourrait réduire le taux d'échec des premières années du cycle.

M<sup>me</sup> Bigio précise que l'association des inspecteurs n'a pas réalisé une concertation suffisante pour dégager une position commune. Elle déclare

toutefois que les inspecteurs adhèrent majoritairement au contre-projet, sur lequel ils ont été d'ailleurs consultés.

Elle reste totalement convaincue de la qualité de l'enseignement genevois. Ce sentiment est d'ailleurs partagé par les associations de parents (GAPP). Si un mécontentement chronique avait été décelé, grâce à l'écoute permanente dont font preuve les inspecteurs à l'égard des parents, alors ils n'auraient pas manqué de tirer le signal d'alarme.

M<sup>me</sup> Bigio confirme que les inspecteurs disposent d'une prérogative de contrôle. Ils effectuent d'ailleurs, sur ce point, un meilleur travail grâce à l'aide des responsables d'école, qui peuvent rendre compte de manière plus détaillée, des situations dans les écoles en projets. Elle assure que les prérogatives de contrôle sont bel et bien utilisées, sans compter le suivi des jeunes enseignants en période probatoire.

### **Audition de M. Philippe Perrenoud, président de la section des sciences de l'éducation, UNIGE**

M. Perrenoud indique ne pas être le porte-parole de l'Université dans ce débat. C'est donc à titre personnel, et au titre de chercheur qu'il s'exprimera, et sous l'angle de la recherche et de la formation des enseignants. Jusqu'à 1994, il fut directeur adjoint du service de la recherche sociologique.

Outre les développements récents, il baigne dans cette problématique depuis bientôt 40 ans. A l'origine de son goût pour la sociologie, se trouvait un questionnement sur le faible pourcentage (6%) de fils d'ouvriers inscrits à l'université dans les années 60. Le problème de l'accès de toutes les couches sociales à l'Université n'a pas beaucoup évolué et reste problématique. Il semble que l'origine de ces situations se joue largement au primaire. Si à 12 ans tout n'est pas joué, l'essentiel l'est. Or l'école primaire a été longtemps oubliée dans le processus de réformes scolaires.

Lorsque ces réformes ont été enfin entreprises, elles portaient essentiellement sur les programmes (rénovation de l'enseignement du français, des mathématiques modernes et de l'environnement). Les changements concernant les mécanismes ont été tardifs, notamment ceux qui produisent de l'échec.

Le redoublement n'est qu'un symptôme du non-apprentissage. Le problème de fond réside dans le fait que certains enfants n'apprennent pas au moment jugé nécessaire par l'institution. Quelle que soit la mesure envisagée, à la source se trouve un échec de l'instruction. Dire cela ne signifie pas mettre

en cause la qualité des enseignants qui sont, à Genève, très qualifiés. Il reste que « la réalité résiste » et qu'il est bien difficile de faire apprendre à tous au même moment.

Les ambitions de la fin du XX<sup>e</sup> siècle de donner à chacun la possibilité d'atteindre un seuil minimal d'instruction, qui va bien au-delà du « lire, écrire, compter » du XIX<sup>e</sup> siècle, ne sont pas atteintes. L'enjeu étant de porter toutes les générations à un niveau d'instruction de base correspondant à l'état de la société, et pas seulement à l'état du marché du travail. Il faut donner à chacun les capacités de comprendre les enjeux de la politique, du travail, de la lutte syndicale, de la santé, de l'alimentation, des loisirs, de l'organisation urbaine, etc.

La rénovation part de ce constat, de la nécessité de changer l'organisation du travail pour atteindre plus d'enfants, généralement plus concentrés dans les milieux populaires, hors de la notion d'immigration, puisque la condition sociale conditionne de manière plus importante que l'origine ethnique. Si le niveau d'instruction des parents peut influencer la réussite des enfants, les paramètres intervenant dans ce processus sont multiples et ne permettent pas d'établir une loi générale. Il reste que l'entrée en niveau A au cycle d'orientation est souvent le fait d'enfants de cadres, et moins souvent d'enfants d'ouvriers (30%).

On constate que le capital humain reste largement sous-exploité, car de nombreux enfants pourraient atteindre des niveaux plus élevés.

Sur le plan du débat actuel, l'intervenant a une position contrastée. Il trouve très heureux de constater que le débat parlementaire public s'installe, mais avec quatre ans de retard et dans des conditions désolantes de simplifications.

Il trouve malheureux de réduire une entreprise visant à faire réussir tous les élèves à un débat sur les notes et sur les cycles. Le rétrécissement des ambitions de cette politique est dommageable.

La dynamique enclenchée en 1993 jusqu'à la fin de la période d'exploration s'est cassée pour des raisons complexes. Il aurait été naturel et démocratique de poser le débat de l'extension. Le département se trouve dans l'obligation de broder un contre-projet, là où il aurait dû produire un projet, quatre ans auparavant. Ici encore, il ne s'agit pas de mettre en cause le chef du département, récemment nommé. L'ancienne présidente avait certainement des raisons de craindre un débat prématuré.

Selon l'intervenant, les différents acteurs de ce débat auraient certainement tout intérêt à élargir le débat, plutôt que de s'affronter sur des polémiques.

Il voudrait revenir sur la motivation de la suppression des notes comme conséquence de la rénovation, ainsi que sur l'idée des cycles comme un moyen d'atteindre une plus grande maîtrise des objectifs. Il est navrant de constater que les moyens deviennent enjeux du débat.

La rénovation du primaire montre deux originalités. La première est de tenter d'être systémique, soit d'approcher l'ensemble des dimensions, puisque des approches parcellaires ne donnent pas de bons résultats. Il s'agit de la première rénovation globale de l'enseignement primaire au XX<sup>e</sup> siècle. Il ne s'agissait que de rétablir un équilibre par rapport aux réformes déjà intervenues dans les autres niveaux d'enseignement. Il reste absolument indispensable de procéder à ces modifications pour permettre à tous les élèves en difficultés de profiter complètement du système scolaire, ces élèves d'avant la rénovation se retrouvent dans les mauvais résultats des enquêtes internationales PISA. Or précisément, la rénovation a pour ambition de changer cet état de fait.

La seconde originalité de ce processus est d'avoir été construit par de multiples acteurs. En effet, beaucoup de réformes sont vouées à l'échec lorsqu'elles proviennent d'une source trop restreinte. Les acteurs concernés doivent la comprendre, en accepter la logique, prendre part aux objectifs. Le choix de la méthode genevoise a été de ne pas confier cette réforme à un comité restreint, pour préférer un dispositif exploratoire qui a mobilisé jusqu'à 500 enseignants, conduit par un comité de pilotage. Un quart des enseignants du primaire ont été associés dès la conception, au cœur de tous les axes.

Dans les dimensions de développement et d'exploration, les cycles ne figuraient pas, ni d'ailleurs l'évaluation sans notes. Les axes majeurs étaient :

1. L'individualisation des parcours de formation qui mène aux cycles et à un suivi pluriannuel afin de mettre la structure au service du suivi et non l'inverse. Comme cas de figure, on peut citer le fait qu'un élève sur cinq, à l'âge de 15 ans, est brouillé avec la langue écrite. Le niveau de littéracie n'est pas suffisant pour se débrouiller dans le domaine de l'usuel et du fonctionnel. Il apparaît par exemple qu'Internet n'est accessible que pour des personnes dont le niveau de lecture est suffisant. Les mauvais lecteurs sont particulièrement handicapés. Il s'agit donc d'un enjeu de société.

Les mauvais lecteurs (environ 20%) sont généralement et contre toute attente formés en Suisse dès l'âge de quatre ans. Le travail des enseignants n'est pas en cause, mais la structure de suivi n'est visiblement pas à la hauteur du problème.

Un élève qui n'aurait pas atteint le niveau à la fin de la première primaire, aura une seconde chance, mais ensuite, il ne sera pas possible d'envisager des redoublements jusqu'au moment où l'apprentissage sera atteint.

De manière générale, la société est prête à accepter un retard, donc un redoublement d'une année, mais pas au-delà. Dès lors, cette chance doit être intelligemment utilisée au moment crucial.

Le redoublement n'apparaît donc pas comme la solution suffisante, pour des enfants qui auront besoin de trois ans pour terminer leur apprentissage de lecture, alors que leurs camarades atteindront cet objectif dans l'année, pour des raisons multiples qui ne sont pas uniquement liées à la condition sociale, mais également pour des questions de développement mental, perceptif, moteur.

Ces enfants ont visiblement besoin de plus de temps. Or jusqu'à présent dans le système actuel, et pour caricaturer, on pouvait apprendre la grammaire à un enfant qui ne savait pas lire. Car les notions contenues dans les programmes de deuxième et troisième primaires, introduisent des éléments grammaticaux s'adressant à des enfants qui ne savent pas lire un texte de quatre lignes.

Ce problème fondamental multiplié par autant de branches, montre que le système actuel n'arrive pas à piloter la progression des élèves de façon cohérente. Il existe, en effet, une sorte de division du travail comme sur une chaîne de montage, où chacun livre au suivant sans se soucier de la suite.

Une mise à niveau complète nécessiterait probablement de faire redoubler de 15 à 20% d'une même classe d'âge, mais tous les travaux internationaux montrent clairement l'impasse de cette méthode. Le redoublement a été utilisé pendant un siècle. Globalement, il ne s'agit pas d'une réponse à l'inégalité entre élèves.

Il s'agit donc de trouver une solution à la hauteur des écarts constatés. Si l'enquête PISA participe d'une prise de conscience, la réponse à cette problématique n'est pas connue.

Les 25% des élèves en échec constituent un coût social non négligeable. Comme dit le proverbe « si vous trouvez que l'instruction coûte cher, essayez l'ignorance » !

La rénovation n'a pas la prétention de réaliser un miracle. Il est probablement beaucoup plus difficile de vouloir amener une classe d'âge de 15 à 20 ans à un niveau similaire, que d'envoyer une fusée sur la lune. Le nombre de paramètres à maîtriser, sans compter le paramètre humain (la compétence des gens, la collaboration avec les familles, la résistance des élèves à l'apprentissage) est énorme.

Personne n'a d'ailleurs jamais prétendu que la rénovation entendait résoudre définitivement le problème de l'échec scolaire. Mais de penser qu'une telle modification est de nature à gagner quelques éléments, et à faire progresser l'ensemble en vue d'une réduction des inégalités, paraît beaucoup plus raisonnable.

2. L'enjeu de l'enseignement primaire se réalise sur huit ans, et l'enseignant ne pourra assurer aucun suivi en restant dans sa classe. L'enseignement primaire a choisi cette remise en cause, difficile et pleine d'obstacles, au prix de beaucoup de discussions, de désaccords et de régulations. La coopération entre enseignants apparaît indispensable jusque dans le projet d'école.
3. L'évolution simultanée des pédagogies. Il ne faut pas abandonner la réflexion sur le sens de l'apprentissage, la didactique, le suivi des élèves et l'évaluation.

Le cycle pluriannuel permet la mise en place d'une stratégie commune visant à soutenir les élèves en difficulté dans certains points centraux de leur apprentissage. La longueur du cycle est sujette à discussions. Il peut comprendre les inquiétudes parentales, mais les expériences menées dans les autres pays montrent que généralement le cycle de deux ans n'est pas suffisant pour aboutir. Il est exact que le cycle de quatre ans nécessite forcément une forte collaboration et une planification précise. Cet espace de travail doit



permettre un développement différencié sur une période minimale de deux ans, avec comme point de mire la fin du cycle.

Il ne s'agit pas pour autant d'attendre un développement spontané de l'enfant, mais au contraire d'introduire des stratégies pour atteindre l'objectif, en réalisant un calcul permanent par rapport au temps restant. Le temps fut longtemps la ressource de différenciation adoptée par les systèmes scolaires, mais visiblement cette ressource n'est pas suffisante et doit s'accompagner d'un encadrement spécifique et intensif.

L'évaluation sans notes est une conséquence, dès lors que l'on accepte de rompre avec l'idée d'une école et d'une progression linéaire, synchrone entre tous les élèves. Or à Genève, ce modèle de progression n'est pas totalement abandonné. La même progression dans le même laps de temps, le trimestre, est attendue de tous. Les étapes sont identiques quelle que soit la force des élèves et leurs handicaps.

L'idée du cycle est de rompre avec cet itinéraire unique, pour prévoir plusieurs itinéraires qui se rejoindront dans le meilleur des cas, ou qui produiront, en fin de processus, moins d'écarts qu'à l'heure actuelle.

Dès lors les outils d'évaluation doivent renvoyer aux objectifs, plus qu'aux autres élèves. Chaque élève dispose alors d'un diagnostic individualisé en fonction des objectifs qui lui sont propres.

Dans ce cas de figure, les notes peuvent révéler une certaine utilité, mais uniquement comme code, puisque la moyenne n'a plus de sens, comme la courbe de Gausse, ou les barèmes. La note devient un indicateur d'atteinte de l'objectif. Il ne s'agit pas d'un enjeu majeur, la note peut donc être conservée puisqu'il semble qu'elle puisse rassurer. Il s'agit par contre de se recentrer sur l'évaluation, soit la progression de l'élève par rapport aux objectifs, et non sa place ou son rang dans une population donnée.

## Visite de l'école Bellavista à Meyrin

M<sup>me</sup> Thérèse Guerrier, membre de la Direction de l'enseignement primaire, M<sup>me</sup> Dokic Jeanrenaud, inspectrice de la division élémentaire et moyenne et M. Claude Chomety, inspecteur de la division spécialisée, accompagnent la délégation parlementaire dans sa visite de l'école Bellavista.

M<sup>me</sup> Jeanrenaud, comme inspectrice, n'est pas d'avis de distinguer de manière formelle les écoles en projet et les écoles ordinaires. Cette différence n'a pas grande signification. D'ailleurs, il s'agit aujourd'hui de montrer le fonctionnement ordinaire d'une école, un mardi matin. Dans cette perspective, elle a expressément demandé aux enseignants de ne rien modifier par rapport au programme prévu.

M<sup>me</sup> Jeanrenaud explique que sa circonscription compte six écoles, sur les huit écoles de Meyrin. Cinq de ses six écoles sont relativement proches, et une est excentrée, l'école de Cointrin, qui se différencie par sa taille, et par le quartier. Une – Cointrin – des six écoles est entrée en projet dès le début du processus de la rénovation, selon les trois axes convenus.

Les cinq autres écoles de sa circonscription n'étaient pas entrées en projet. Depuis la rentrée 2004, deux grands établissements ont franchi le pas de la mise en projet, Boudines et Golette (exclusivement élémentaire, de la première infantine à la deuxième primaire).

On peut donc dire que la circonscription est partagée à 50% entre des écoles en projet et des écoles fonctionnant selon le plan de travail.

Elle répète que la différence entre les deux régimes est relativement faible. Cet établissement, par exemple, travaille déjà selon des habitudes initiées par les nouveaux axes (par exemple, le fait de travailler ensemble).

Les particularités du quartier ont poussé les enseignants à trouver des réponses aux besoins spécifiques de la population. Ces besoins sont de nature psycho-médico-sociale. Il est parfois difficile d'attirer les parents vers l'école. Certains parents éprouvent des difficultés pour la simple signature des carnets des enfants. L'école doit donc prendre en cause ce contexte. Une des interrogations fondamentales réside dans la capacité à atteindre les familles.

M<sup>me</sup> Jeanrenaud explique que durant quelques années, elle a pu se contenter d'utiliser sa pratique et son expérience acquises dans l'enseignement. Cependant, assez rapidement, certaines interrogations en provenance des enseignants et des élèves l'obligèrent à se repositionner. Elle glana tout azimut diverses réponses, pour, en priorité, s'assurer de l'accueil de

ces enfants, pour tenter ensuite d'apporter des réponses à leurs difficultés spécifiques.

Le travail en équipe a nécessité, pour de nombreux enseignants, de prendre des cours de formation en matière de supervision avec des ethnopsychologues, afin de mieux comprendre l'état d'esprit des enfants de ces populations migrantes.

L'introduction du nouveau livret scolaire a généré quelques inquiétudes de la part des enseignants, par le simple fait que les parents devaient contresigner ce document.

M<sup>me</sup> Jeanrenaud met l'accent sur le temps nécessaire à la mise en commun avant de s'engager dans un projet. Dans cet établissement, on a longtemps travaillé sur deux plans de travail différents, l'un pour la division élémentaire, l'autre pour la division moyenne. En début d'année, une séance devait permettre de trouver un fil conducteur commun.

Grâce à ce travail lors des années précédentes, l'établissement devrait être prêt pour la prochaine rentrée, pour la rédaction d'un projet commun. Elle reconnaît que les philosophies sont différentes. Il était sans doute plus aisé d'intégrer le nouveau dispositif d'évaluation dans la division élémentaire, parce que proche des pratiques antérieures, que dans la division moyenne.

M. Chometry revient sur la diversité de la population. La commune a connu diverses vagues d'immigration, en provenance d'Italie, d'Espagne, ou du Portugal. Aujourd'hui, l'immigration est multi-ethnique, ce qui complique considérablement le travail des équipes pour comprendre les habitudes et les manières de vivre de ces populations.

Certains enfants proviennent de régions dans lesquelles ils ne furent pas ou peu scolarisés. Ils doivent d'abord se familiariser à l'idée même de l'école, qui peut pour certains paraître un cadre contraignant. Cette diversité demande de nombreux réaménagements, pas toujours simples.

Les enseignants doivent faire preuve de créativité et sortir des sentiers battus, tant dans la pratique que dans la réflexion.

Il est parfois difficile d'attirer les parents vers l'école, à moins de s'y reprendre à plusieurs reprises. Malgré les invitations, les gens ne se déplacent pas ou invoquent leurs obligations. Il s'agit alors de s'accommoder et de comprendre.

## Visite de l'école Pré-Piccot

Les inspectrices Calvo Cornaz, de la division élémentaire et moyenne, et Nelda Puccioni, de la division spécialisée, ainsi que M. Jean-Luc Schneuwly, responsable de l'école, accompagnent les député-e-s dans leur visite.

M. Jean-Luc Schneuwly retrace le cheminement du projet d'école à Pré-Piccot. Il y a 10 ans, débuta une première phase d'exploration, s'ensuivirent un recentrage et une propagation école par école, avec un bilan annuel. L'idée clé résidait dans la cohérence du travail d'une équipe pédagogique. Durant cette période, de nombreuses réunions d'informations furent organisées pour permettre aux parents de comprendre et d'adhérer à la démarche et au projet.

L'école sans notes est une réalité depuis quatre ou cinq ans et ne constitue pas un problème à Pré-Piccot.

M. Schneuwly confirme qu'il subsiste une note certificative en sixième. Il s'agit d'une note globale sur les objectifs d'apprentissage atteints à la fin de l'école primaire. Il signale que les élèves sont généralement parfaitement conscients de leur situation. Il insiste pour rappeler que le contrat de travail n'est jamais un encouragement à la paresse.

M. Schneuwly confirme qu'en phase d'exploration, de nombreuses réunions de mise en commun ont été nécessaires. Il s'agissait de la mise en place. Les enseignants décidèrent d'ailleurs l'instauration d'un bureau réduit. Actuellement, on compte une réunion commune toutes les deux semaines. Ces réunions peuvent avoir un contenu à visée pédagogique, comme l'élaboration d'une charte avec le POINT, ou au contraire plus administratif. De manière moins formelle, des réunions peuvent s'organiser par cycle, ou sous-cycles.

M<sup>me</sup> Calvo précise que la pratique du redoublement est toujours en cours, puisque le prolongement de cycle n'est pas totalement officialisé. Elle explique le processus et insiste pour rappeler que toute décision dans ce sens se réalise sur motivation, avec l'accord des familles, et pour autant que les lacunes soient importantes.

Le redoublement est possible à chaque fin d'année, sans attendre la fin du cycle. Avant de l'envisager, d'autres mesures de remédiations sont généralement envisagées (soutien GNT, stages).

L'inspectrice estime que la grande différence entre le système ordinaire et rénové tient au développement fort du travail de collaboration entre enseignants pour assurer une cohérence des pratiques à l'interne. Cette plus grande cohérence, même si elle est de nature à plus solliciter des enseignants, facilite la compréhension des enfants et des parents.

M<sup>me</sup> Puccioni rappelle que tout le travail effectué à l'égard des enfants en difficulté est débattu au sein du conseil des maîtres, avec le concours des inspecteurs. Le redoublement est généralement accordé à titre exceptionnel et constitue une forme de chance supplémentaire.

## Débats en commission

### *L'avis des minoritaires*

L'UDC est pour sa part totalement convaincue par les arguments avancés par ARLE. Sa représentante se rappelle de sa propre scolarité traditionnelle. Le système impliquait, en cas de lacune, de fournir plus de travail. Elle ajoute que, de tout temps, l'école et la société ont connu des enfants plus ou moins doués. Elle craint une focalisation excessive sur les élèves en difficultés, au détriment du développement des élèves ordinaires, voire plus doués.

Pour les Radicaux, il ressort que l'initiative est de nature à freiner les différentes dérives constatées, notamment visibles au terme de l'apprentissage. Cette initiative, malgré son aspect caricatural, devrait permettre de contrôler vraiment la progression des jeunes. Les Radicaux sont persuadés, qu'au-delà de la période de rodage, les résultats des élèves issus de cette rénovation seront nettement déficitaires.

Selon les Démocrates-chrétiens, le projet de loi radical n'offre aucun intérêt par rapport à l'initiative, et ne rentre pas en ligne de compte. Par contre, le contre-projet méritait à l'origine un travail d'amendements. Toutefois, après une étude détaillée et une concertation à l'interne, comme à l'externe, le groupe est arrivé à la conclusion que le contre-projet ne convenait pas.

Les raisons sont les suivantes : l'évaluation formative n'est pas pleinement convaincante auprès de tous les enseignants, une bonne partie du contre-projet résulte de la codification des textes réglementaires. Il paraît difficile de légiférer en matière pédagogique, et d'autre part, l'aveu du chef du département, selon lequel il aurait besoin d'une loi pour assurer le respect des règlements, n'est pas acceptable. Il paraissait assez peu crédible de procéder à l'amendement du contre-projet afin que ce dernier ressemble à l'initiative.

Le PDC se détermine en faveur de l'initiative à court terme. Il est convaincu par la simplicité de l'initiative, qui pourra parfaitement s'intégrer dans les pratiques du département.

Pour en savoir davantage sur les arguments des député-e-s favorables à l'initiative, je vous invite à consulter les deux rapports de minorités.

### *L'avis des majoritaires*

Au sein du Parti libéral, il a été difficile de déterminer une position commune. Finalement, la majorité du groupe refuse l'initiative. L'initiative de ARLE est réductrice et va à l'encontre de la pédagogie moderne, et se révèle dangereuse pour l'école.

Les enseignants seraient encouragés à ne pas réfléchir à la finalité de leur mission. Il s'agit de ne pas les désécuriser à la suite des nombreux investissements auxquels ils ont consentis.

Le Parti libéral note que le canton de Vaud connaît des cycles de deux ans, comme d'autres pays. Il lui semble que le rythme d'acquisition est respecté, et qu'une période de deux ans constitue un compromis raisonnable.

La gauche (Verts, PS et AdG) est unanime pour refuser cette initiative qui résume, de façon caricaturale, le débat essentiel sur l'école à deux considérations :

1. Les notes sont le moyen d'évaluer les enfants.
2. Le rythme d'apprentissage doit être annuel.

Cette initiative est simpliste et fige l'école dans le passé.

La réforme du primaire s'appuie sur des principes pédagogiques qui ont fait leurs preuves dans bien des pays, dont la Finlande, largement en tête de la première étude PISA (étude internationale mesurant le niveau scolaire).

Depuis son instauration, nous avons été plusieurs à approuver le bien-fondé pédagogique de cette importante réforme, tout en demandant plusieurs améliorations majeures, telles que la clarification des objectifs, l'uniformisation et la régularité du système d'évaluation des élèves, l'évaluation constante des réformes engagées ou l'optimisation de la communication.

Ces critiques constructives avaient pour objectif d'éviter nombre de dérapages de la réforme. Nous étions bien seul-e-s pour tenter d'améliorer le système. Où étaient les leaders de ARLE et les têtes pensantes de l'UDC, du PDC et des Radicaux ? Soit ils s'en moquaient, soit ils attendaient d'exploiter les résultats négatifs de cette réforme à des fins promotionnelles ou électoralistes.

Ce n'est pas comme cela que l'on construit un système éducatif et scolaire solide, capable de nous permettre d'affronter les défis de la société avec sérénité.

Mais venons-en aux notes, puisque seul ce sujet a l'air d'intéresser certains. Il est tout d'abord périlleux d'axer le débat actuel sur l'école essentiellement sur ce sujet, alors que l'évaluation des élèves doit être un moyen et non un but.

De plus, même si l'initiative parle de maintien, il faut malheureusement condamner le fait que plusieurs de ses partisans tentent malhonnêtement de parler de rétablissement des notes alors que, dans bien des écoles, elles n'ont jamais disparu.

Il est tout aussi faux de lier les mauvais résultats de l'école genevoise constatés dans l'étude PISA à l'arrêt de la notation, puisque la plupart des élèves « scrutés » étaient soumis aux notes. Il faut rappeler encore que la Finlande, citée comme modèle dans l'étude PISA, n'applique pas de note à l'école primaire et ce depuis des années.

En commission, les Radicaux n'ont pas hésité à établir un parallèle entre la baisse du niveau des jeunes cherchant une place d'apprentissage et l'abolition des notes. Là encore, il y a falsification, puisque la plupart des jeunes arrivant à ce stade de leur parcours ont connu un système de notes durant tout leur cursus scolaire.

L'enfant, les parents et les enseignants ont besoin d'un système d'évaluation simple, formatif, régulier dans la fréquence et uniforme sur l'ensemble du canton.

La note, composante d'une moyenne, sans commentaire, est assurément insuffisante, voire perverse. Le 4 de moyenne générale d'un enfant « en chute libre » qui a eu 6 au premier trimestre, 4 au second et 2 au troisième n'a pas grand chose à voir avec le 4 de moyenne générale d'un enfant en pleine progression qui a eu 2 au premier trimestre, 4 au second et 6 au troisième. Selon l'initiative de ARLE, ils doivent être évalués identiquement. La réforme considère les 2 situations comme fort différentes. Il n'est pas utile d'être un brillantissime pédagogue pour percevoir quel est le meilleur système.

Le fait d'obtenir une évaluation régulière, un point de situation fréquent, est primordial tant pour l'enfant que pour les parents et les enseignants. Le contre-projet, à la différence de l'initiative de ARLE, instaure une évaluation régulière, et non pas occasionnelle comme c'est trop souvent le cas actuellement.

Le débat porte aussi sur le cycle d'apprentissage. L'initiative veut ancrer le principe que tous les enfants doivent assimiler, tous en même temps, telle

ou telle notion selon un planning bien établi. Cela va à l'encontre de toutes les études qui ont montré que les rythmes des enfants étaient fort différents. Pour atteindre le même but, la réforme permet à chaque enfant d'emprunter le chemin le plus adapté. Cela ne veut pas dire que chaque enfant fait ce qu'il veut, quand il veut. Naturellement, l'école l'aide, le guide et l'encourage. La plupart des pays européens ont choisi cette méthode, sur la base d'études et d'expériences solides. L'Ecole genevoise n'est ni pionnière ni aventureuse en la matière. Elle a simplement l'intelligence de suivre les bonnes pratiques en vigueur.

Plus que jamais l'école ne doit pas être un sujet de politique populiste, où on se permet d'utiliser n'importe quel argument, n'importe quelle méthode, pour attirer des voix, des membres ou simplement des sympathies. Dernièrement encore, un membre de ARLE fustigeait le contre-projet du Conseil d'Etat en le qualifiant de leurre. Pour étayer ses dires, ce monsieur affirmait que « *le mot « notes » figure bel et bien dans le contre-projet Beer, tout comme le mot démocratique figurait jadis dans RDA.* » La comparaison est inacceptable ! On ne se sert pas d'un drame vécu par une nation de cette façon. Le peuple d'Allemagne de l'Est a souffert d'une dictature militaire qui a étouffé, durant des décennies, sa liberté. Après la chute du Mur, la population est-allemande a échangé ce régime totalitaire par un capitalisme dur qui l'a enfoncé dans un grand désarroi. Se servir du malheur de ce peuple est indigne et n'a rien à faire dans un débat démocratique sur un sujet de vote cantonal. Mais, cette bavure de l'écriture montre bien dans quel climat certains mènent le débat. A ce jeu, les grands perdants vont assurément être l'école et les enfants.

Si le niveau de l'école baisse, c'est principalement parce que l'enseignement n'est malheureusement plus une priorité à Genève. Les chiffres le prouvent. Dans ces dix dernières années, les moyens consacrés à l'enseignement primaire, en chiffres constants, et en tenant compte de l'augmentation du nombre d'enfants, ont été restreints de près de 24%, alors que les problèmes rencontrés sont de plus en plus complexes.

Les comportements le prouvent aussi. Combien de fois avons-nous vu le parlement se vider lorsque le chapitre de l'enseignement est abordé ? Si nous voulons que l'enseignement genevois redevienne un modèle, il faut inverser cette tendance.

ARLE condamne le fait que l'Ecole ne soit plus considérée comme une institution. Là, nous sommes d'accord avec ce groupement. Néanmoins, on ne peut pas salir continuellement l'école et la pédagogie et ensuite jouer les effarouchés, en découvrant que plus personne ne respecte l'institution. Plus



que jamais, l'école a besoin de sérénité et de respect, tout en étant recadrée. C'est dans ce sens qu'il faut agir et que le contre-projet a été élaboré.

### **Vote de la commission**

**Vote sur l'initiative 121 - Refusée par 8 voix contre et 5 pour**

Pour: 1 UDC, 2 PDC, 2 R ; Contre: 1 L, 2 Ve, 3 S, 2 AdG

### **Préavis sur le principe d'un contreprojet**

Au terme des travaux sur l'initiative 121, la commission s'est déterminée sur le principe d'élaborer un contre-projet, en cas de refus de l'initiative par le Grand Conseil.

La commission a préavisé positivement pour opposer l'initiative à un contreprojet par 6 voix pour (2 Ve, 2 S, 1 AdG, 1 L), 3 voix contre (2 R, 1 UDC) et une abstention libérale.

### **Annexes :**

<i>Annexe A</i>	<i>Texte du DIP : L'école primaire face à son avenir</i>
<i>Annexe B</i>	<i>Argumentaire de ARLE sur son initiative</i>
<i>Annexe C</i>	<i>Prise de position de ARLE sur le contre-projet et son le projet de loi radical</i>
<i>Annexe D</i>	<i>Texte du président de la SPG publié dans aRobase</i>
<i>Annexe E</i>	<i>Résolution de l'A.G. de la SPG du 13 janvier 2004</i>
<i>Annexe F</i>	<i>Prise de position du GAPP sur le contre-projet</i>

## Lancement d'une initiative

Le Comité d'initiative « Oui au maintien des notes à l'école primaire » a lancé une initiative populaire intitulée « Pour le maintien des notes à l'école primaire », qui a abouti.

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

- |  |                         |
|--|-------------------------|
| 1. Arrêté du Conseil d'Etat constatant l'aboutissement de l'initiative, publié dans la Feuille d'avis officielle le .....  | <b>5 septembre 2003</b> |
| 2. Débat de préconsultation sur la base du rapport du Conseil d'Etat au sujet de la validité et de la prise en considération de l'initiative, <b>au plus tard le</b> .....   | <b>5 décembre 2003</b>  |
| 3. Décision du Grand Conseil au sujet de la validité de l'initiative sur la base du rapport de la commission législative, <b>au plus tard le</b> .....   | <b>5 juin 2004</b>      |
| 4. Sur la base du rapport de la commission désignée à cette fin, décision du Grand Conseil sur la prise en considération de l'initiative et sur l'opposition éventuelle d'un contre-projet, <b>au plus tard le</b> ..... | <b>5 mars 2005</b>      |
| 5. En cas d'opposition d'un contreprojet, adoption par le Grand Conseil du contre-projet, <b>au plus tard le</b> .....   | <b>5 mars 2006</b>      |

# Initiative populaire

## «Pour le maintien des notes à l'école primaire»

Les soussignés, électrices et électeurs du canton de Genève, en vertu des articles 64 et 65B de la constitution de la République et canton de Genève, du 24 mai 1847, et des articles 86 à 94 de la loi sur l'exercice des droits politiques, du 15 octobre 1982, appuient la présente initiative cantonale formulée tendant à la révision de la loi sur l'instruction publique (LIP), du 6 novembre 1940 (C 1 10), en vue de l'inscription dans la loi du principe de l'attribution de notes annuelles à l'école primaire.

### Article unique

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

#### **Art. 27 Durée, degrés et évaluation (nouvelle teneur)**

<sup>1</sup> L'école primaire comprend six degrés ou années d'étude.

<sup>2</sup> Le passage d'un degré à l'autre n'est pas automatique.

<sup>3</sup> Les conditions de promotion annuelle des élèves sont déterminées, à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire, par une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative.

<sup>4</sup> Les normes de promotion et les conditions d'admission des élèves sont fixées par le règlement.

## **EXPOSÉ DES MOTIFS**

### **Pour le maintien de l'évaluation annuelle chiffrée**

Pour une école de qualité qui a pour but «de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école» (Loi sur l'instruction publique, art. 4, lettre f), il est absolument nécessaire de maintenir

- **une évaluation chiffrée ;**
- **une promotion annuelle.**

La rénovation de l'école primaire est en cours. Si certains points de cette réforme contribuent à faire évoluer l'école, en revanche la suppression des notes et l'introduction des cycles d'apprentissage de 4 ans portent préjudice à nos enfants.

**L'introduction d'une évaluation sans notes présente des risques importants.** Elle privilégie l'appréciation subjective au détriment de celle, plus objective, qu'offre l'évaluation chiffrée. En fait, il faut maintenir le mode d'évaluation actuellement en vigueur: des notes accompagnées de commentaires.

### **La note est claire et universelle**

C'est un moyen simple d'évaluer le travail d'un élève, compréhensible pour tous, ce qui est important dans une société multiculturelle.

### **La note répond à un besoin**

Elle fournit un repère pour l'élève, sa famille et l'enseignant ; elle permet de juger régulièrement du niveau d'apprentissage. L'évaluation sans notes – les mots seuls – prête souvent à confusion.

**L'introduction des cycles d'apprentissage de quatre ans augmente les inégalités** et creuse un fossé toujours plus grand entre les élèves. Les objectifs d'apprentissage, répartis sur quatre ans, ne sont pas réellement contrôlables. En conséquence, il faut maintenir une promotion annuelle.

## **Les cycles de 4 ans induisent une sélection cachée et renforcent les inégalités**

Un tel système avantage les enfants déjà capables de se structurer et de se responsabiliser, tout en défavorisant les autres. Les inégalités seront d'autant plus aggravées que seuls les élèves de milieux favorisés pourront bénéficier d'aides extérieures pour pallier leurs faiblesses.

## **Les cycles de 4 ans créent des lacunes irréversibles**

A force de laisser du temps au temps, on ralentit le rythme des apprentissages et on reporte toujours à plus tard certaines acquisitions fondamentales pour la suite de la scolarité.

## **Des repères annuels sont indispensables**

Ils permettent aux élèves, et à leurs parents, de mieux suivre l'évolution de leur scolarité. Un savoir se construit et se consolide pas à pas. Les cycles de 4 ans suppriment ces repères indispensables.

**L'école publique est l'affaire de tous: il est donc nécessaire que vous vous prononciez pour le maintien de l'évaluation annuelle chiffrée, accompagnée de commentaires.**

# L'école primaire face à son avenir

L'enseignement primaire genevois, comme dans d'autres cantons romands et pays européens, est engagé depuis plusieurs années dans une réforme qui vise à adapter l'école aux exigences de son temps. Actuellement, le cycle élémentaire (1E-2P) est rénové; la rénovation du cycle moyen (3P-6P), elle, touche la moitié des établissements du canton.

Des opposants à cette évolution de l'école ont lancé en 2003 une initiative populaire. Cette initiative a abouti et la population du canton sera prochainement appelée à se prononcer à son sujet. Face à cette initiative, le Conseil d'Etat a décidé de proposer un contreprojet, dans le but d'inscrire les réformes dans la loi et de consolider les pratiques actuelles.

Pour élaborer le contenu du contreprojet, dont le champ est délimité par celui de l'initiative, le Département de l'instruction publique s'est entouré de la Société pédagogique genevoise (SPG) et du Groupement des associations de parents d'élèves des écoles enfantines et primaires (GAPP), afin de mener une vaste consultation en avril-mai 2004 auprès des milieux intéressés.

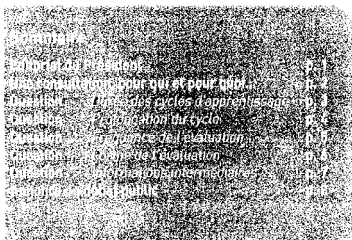
Vous trouverez dans ce document les tendances reflétant les réponses reçues dans le cadre de cette consultation, illustrées par quelques extraits. Ces éléments ont pour objectif de préparer le débat public du mercredi 16 juin 2004, et également de nourrir la discussion autour d'un contreprojet.

Tout en maintenant sa volonté de réformer notre système scolaire, et en particulier l'école primaire (maintien des cycles d'apprentissage, « redoublement » exceptionnel, évaluation précise), le Conseil d'Etat vise à un rassemblement des principales forces de proposition en vue de retrouver la sérénité dans le débat sur l'aménagement de notre système scolaire.

Notre canton a besoin, au regard des défis devant lesquels il se trouve placé, de réactualiser le consensus autour de son école.

Vous êtes cordialement invités à participer à ce débat, car l'avenir de notre école est l'affaire de toutes et tous.

**Charles BEER**  
Conseiller d'Etat en charge  
du Département de l'instruction publique



## La consultation, pour qui et pour quoi...

La consultation menée en avril-mai 2004 par le DIP, en collaboration avec la SPG et le GAPP, cherche à mettre en évidence des tendances au travers des réponses recueillies. La plupart des réponses reçues sont nuancées par les commentaires des personnes consultées.

### Quelques données chiffrées sur la consultation :

- 212 questionnaires ont été envoyés le 23 avril 2004
- 95 retours ont été recensés au 24 mai 2004, soit 44,8 %
  - 83 questionnaires remplis dont un retourné sans identité
  - 12 questionnaires non remplis par des groupements qui ne s'estimaient pas compétents

### Sur les 95 retours recensés, la participation des différents types d'associations et de groupements est la suivante :

• Associations ou syndicats d'enseignants	3 sur 10
• Associations de parents	50 sur 92
• Associations d'étudiants	0 sur 7
• Associations des écoles privées	1 sur 3
• Associations patronales	4 sur 4
• Syndicats non enseignants	4 sur 11
• Fondations pour personnes handicapées	4 sur 7
• Mouvements d'intégration ou sociaux	5 sur 6
• Mouvements de familles / aînés	2 sur 5
• Associations féminines	2 sur 5
• Associations de handicap / santé	1 sur 4
• Partis politiques, autorités communales	18 sur 58
• Retour sans identité	1

Cette consultation, l'audition des milieux concernés, de même que le débat public, sont des éléments qui doivent permettre au Conseil d'Etat, en collaboration avec la SPG et le GAPP, de proposer un contreprojet.

Les tendances observées n'engagent pas le Conseil d'Etat dans l'élaboration du contreprojet.

## Les cycles d'apprentissage

### Contexte actuel

La scolarité enfantine et primaire comporte huit années d'études, 2 années enfantines facultatives et 6 années primaires obligatoires, pour des élèves de 4 à 12 ans. La rénovation de l'école organise la scolarité en deux cycles d'apprentissage (ou périodes) de quatre ans chacun.

D'autres systèmes éducatifs ont fait, par exemple, le choix de cycles de deux ans.

Un cycle d'apprentissage est fondé sur le souci d'assurer de façon efficace et sans rupture la continuité des apprentissages. Il permet, grâce à un travail de collaboration entre enseignants, des ajustements constants pour atteindre les objectifs du programme.

#### Question : Durée des cycles d'apprentissage

*Etes-vous plutôt favorable à des cycles de 4 ans ? des cycles de 2 ans ?*

#### Tendance

**Sur la base des réponses recueillies lors de la consultation, la tendance en faveur de cycles de 2 ans est assez nette.**

Les réponses reçues font apparaître que des cycles de 2 ans sont perçus comme pouvant faciliter :

- le déroulement des programmes et les échéances des objectifs à atteindre;
- la collaboration entre enseignants et les réajustements en cas de difficultés rencontrées par les élèves.

Les avantages des cycles de 2 ans se situent donc au niveau du cadrage du parcours et de la possibilité d'intervenir à temps.

Pour leur part, des cycles de 4 ans semblent mieux prendre en compte :

- la variabilité du développement entre enfants du même âge.
- les progressions rapides, les périodes de stabilité, les éventuelles régressions dans l'évolution de l'enfant.

Un lien est parfois opéré entre la durée d'un cycle et l'évaluation. Des cycles de 2 ans semblent garantir des évaluations plus resserrées que dans des cycles de 4 ans.

#### Quelques commentaires extraits des réponses reçues

##### Arguments en faveur de cycles de 2 ans

## Un cycle 2 ans semble plus adapté, car il permet d'identifier les lacunes de l'enfant plus rapidement, de valider plus facilement l'atteinte/approche des objectifs d'apprentissage; en 4 ans, les enfants pourraient accumuler beaucoup trop de lacunes, beaucoup plus difficiles à traiter ensuite; en 4 ans, le niveau de maturité des enfants évolue beaucoup, c'est beaucoup trop long pour un cycle d'apprentissage... ##

## L'école primaire comprenant 6 degrés, ... trois cycles de 2 ans paraissent être un compromis acceptable; ils assurent une certaine souplesse aux enfants qui peuvent connaître certaines difficultés passagères intrinsèques à l'école ou induites par des problèmes familiaux... ##

##### Arguments en faveur de cycles de 4 ans

## 2 x 4 ans: permet de constituer un vrai cycle et de différencier les apprentissages en fonction d'objectifs noyaux non segmentés. ##

## Des cycles de 4 ans sont mieux à même de prendre en compte la variabilité du développement entre enfants, mise en évidence par toutes les recherches scientifiques, pour autant que le suivi des élèves s'effectue dans le cadre d'un projet... le plus important est de maintenir et de travailler dans le sens des objectifs d'apprentissage qui sont la base de la rénovation. ##



## Année supplémentaire pour les élèves en difficulté

### Contexte actuel

Le redoublement est une mesure fondée sur la répétition du même programme dans toute les disciplines. La prolongation de la durée de scolarisation dans un cycle vise à permettre pour l'élève qui en a besoin de bénéficier d'un enseignement ciblé et différencié. Il lui offre la possibilité de combler ses lacunes en renforçant les apprentissages, là où l'élève en a le plus besoin.

#### Question : Prolongation de cycle

**Etes-vous favorable à ce qu'une décision exceptionnelle de prolongation du cycle puisse être prise selon des conditions précises : oui ? non ?**

#### Tendance

**Sur la base des réponses recueillies lors de la consultation, la tendance en faveur d'une décision exceptionnelle de prolongation du cycle selon des conditions précises est très nette.**

Les réponses reçues font apparaître qu'il est utile pour l'élève en difficulté de pouvoir combler ses lacunes. Les questions suivantes sont fréquemment posées :

- à quel moment intervient une décision exceptionnelle de prolongation ?
  - quelle procédure suivre, qui prend la décision, qui est consulté ?
  - quels moyens seront mis à la disposition des élèves et du corps enseignant ?

A la lecture des commentaires, la distinction entre prolongation et redoublement n'est pas très claire.

Par ailleurs, la question du raccourcissement de cycle est aussi abordée.

#### Quelques commentaires extraits des réponses reçues

##### Arguments en faveur de la prolongation

## Evident que c'est dans l'intérêt de l'enfant ; important que les parents soient consultés et adhérent, que l'enfant ne vive pas cette prolongation comme un échec, mais une chance de bénéficier d'un enseignement ciblé et différencié ; cette mesure - enseignement ciblé et différencié - doit être possible en tout temps, en cours de cycle, en cours d'année scolaire ; elle doit aussi être proposée aux enfants qui ont des facilités dans un domaine particulier pour leur permettre d'évoluer à leur rythme. ##

## Oui à la prolongation, mais les conditions sont à préciser, entre autres quant au nombre d'années supplémentaires possibles, à la définition des personnes (notamment les parents) qui prennent la décision et au fait qu'il s'agit d'un complément ciblé : une possibilité de raccourcir le cycle devrait être aussi envisagée ; il est important de traiter ensemble le problème de l'allongement et du raccourcissement du cycle. ##

##### Argument contre la prolongation

## En repoussant la fin d'un cycle, crainte que l'élève ne repousse également ses apprentissages à plus tard, ce qui n'améliore rien. ##

##### Autre commentaire

## En quoi la prolongation diffère-t-elle du redoublement ? ##

## L'évaluation

### Contexte actuel

Actuellement, les écoles primaires genevoises appliquent deux formes d'évaluation. Toutes les classes de la division élémentaire et les classes de la division moyenne des écoles en projet utilisent la forme d'appréciations et de commentaires, les autres classes utilisent la forme de notes et de commentaires.

#### Question : Forme de l'évaluation

**Dans le livret scolaire, lors de l'évaluation par les enseignants pour chaque discipline, partageriez-vous que celle-ci prenne la forme : d'appréciations et de commentaires ? de notes et de commentaires ?**

#### Tendance

**Sur la base des réponses recueillies lors de la consultation, la tendance est très partagée, légèrement en faveur de notes et de commentaires plutôt que d'appréciations et de commentaires.**

Les réponses reçues font apparaître dans les deux cas, la nécessité de formuler des commentaires de qualité et accessibles à tous les parents. Les commentaires soutiennent l'évaluation et précisent où en est l'élève.

Les partisans des appréciations voient là un moyen adéquat pour :

- marquer la progression de l'élève;
- communiquer cette progression aux familles.

Ils reprochent aux notes la stigmatisation de l'échec.

Les partisans des notes leur attribuent une qualité et un souci d'équité :

- l'objectivité;
- l'existence d'un barème précis plaçant tous les enfants au même niveau.

A l'opposé des appréciations, les notes sont accessibles à tous les parents.

A plusieurs reprises, il est fait mention qu'un système d'appréciations/commentaires convient bien aux degrés élémentaires tandis qu'un système de notes/commentaires serait plus adéquat aux degrés moyens, surtout en 5P-6P pour anticiper le système d'évaluation qui se pratique au CO.

#### Quelques commentaires extraits des réponses reçues

##### Arguments en faveur de notes et de commentaires

- Les appréciations "très/peu/satisfaisant" sont trop abstraites et arbitraires; un enfant peut se contenter d'un "satisfaisant" alors qu'avec un 4 il sait qu'il peut faire encore un effort... il est sûr que ça pousse en avant les enfants qui ont de la facilité.
- La note reste une appréciation objective et fiable; les commentaires semblent également indispensables pour les parents; ces derniers souhaitent une cohérence de système dans tout le cursus.
- Le débat "philosophique" sur les notes nous échappe! Les notes restent un langage clair, compris par tout le monde, en particulier si l'on tient compte de l'hétérogénéité de la population genevoise...
- Assorties de commentaires, les notes constituent des repères et doivent être perçues comme tels.

##### Arguments en faveur d'appréciations et de commentaires

- Si les termes utilisés pour les appréciations sont plus précis, les notes ne sont pas forcément nécessaires; importance des commentaires et importance de leur précision.
- La note peut stigmatiser une position d'échec plutôt que mettre en évidence un rythme différent d'acquisition des compétences.
- Commentaires indispensables pour expliquer et soutenir les appréciations, pour que les parents saisissent mieux les points précis où l'enfant à besoin de s'améliorer.
- Les appréciations semblent permettre une meilleure évaluation réelle de la situation de l'élève, elles ligent moins que des notes et suscitent moins la compétition entre les enfants eux-mêmes.

##### Autres commentaires

- Pour voir l'évaluation de l'enfant, les pronostics sont nécessaires pour aider les parents à comprendre où en sera réellement leur enfant "s'il continue comme ça."
- Le remplacement d'appréciations par des notes est un faux problème; c'est la qualité du regard pédagogique, la pertinence des commentaires et la justesse des notations ("exact" et "juste") qui sont importants; les notes ont l'avantage d'être une référence connue des parents.

## Fréquence de l'évaluation

### Contexte actuel

Le livret scolaire est remis aux parents chaque semestre. Il contient des commentaires et des appréciations sur la progression de l'élève dans les dix disciplines en termes : très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante. A la fin de chaque cycle, le degré d'atteinte de tous les objectifs du programme est certifié par des appréciations : a atteint avec aisance..., a atteint..., a presque atteint..., n'a pas atteint les objectifs du cycle. Ces appréciations se fondent sur une évaluation continue tout au long du parcours de l'élève, ponctuée par une épreuve commune en fin de cycle pour le français et les mathématiques. A la fin de la scolarité primaire, le degré d'atteinte des objectifs est traduit pour ces deux disciplines en notes globales.

### Question : Fréquence de l'évaluation

**La remise du livret scolaire doit-elle avoir lieu : deux fois par année ? trois fois par année ?**

### Tendance

**Sur la base des réponses recueillies lors de la consultation, la tendance en faveur d'une remise du livret scolaire trois fois par année est très nette.**

Les réponses reçues font apparaître que la remise du livret scolaire à trois reprises dans l'année présenterait deux avantages :

- intervenir auprès de l'élève en difficulté dès que possible;
- tenir les parents informés de la situation de leur enfant.

Pour beaucoup, trois remises annuelles constitueraient un minimum tant le lien est souvent opéré entre l'augmentation du nombre de remises du livret et le renforcement des relations famille-école.

Dans le contexte actuel de deux remises annuelles du livret scolaire pour le cycle élémentaire et les écoles en projet, il est regretté un manque d'informations entre la rentrée scolaire et janvier ainsi qu'entre janvier et juin.

### Quelques commentaires extraits des réponses reçues

#### Arguments en faveur de 3 remises annuelles du livret scolaire

« Une première évaluation après trois mois permet aux élèves et aux parents de se situer et de remédier rapidement si nécessaire ; les premiers trois mois sont déterminants pour un bon départ, une évaluation semestrielle en janvier est un très mauvais moment : festivités et fatigue en décembre entravent le bon travail, des parents souhaitent une uniformisation des périodicités pour toute la scolarité obligatoire. »

« Trois évaluations sont nécessaires pour que les parents puissent suivre avec plus de continuité les progrès de leur enfant et pour qu'ils puissent, en cas de besoin, saisir ces occasions pour entrer en contact avec les enseignants ou réciproquement... beaucoup de parents se trouvent démunis par rapport au système scolaire qu'ils connaissent mal ou pas du tout, ils ont alors de la difficulté à s'aventurer dans les méandres de l'évaluation pour réellement comprendre si tout va bien pour leurs enfants; des malentendus se créent qui peuvent alors porter préjudice à la scolarité de l'enfant. »

#### Argument en faveur de 2 remises annuelles

« La remise du livret 2 x par année, accompagnée d'un rendez-vous obligatoire entre les parents et l'enseignant semble suffisante pour les enfants qui n'éprouvent pas de difficultés particulières : ne pas mobiliser l'énergie des enseignants pour des rencontres supplémentaires... que cette énergie soit plutôt disponible pour rencontrer plus régulièrement et plus souvent les parents des enfants qui ont le plus de difficulté. »

#### Autre commentaire

« Le carnet en tant que tel n'a qu'une valeur limitée en terme d'information, de multiples stratégies sont nécessaires, de la part des enseignants et de l'école, pour mobiliser les parents autour des apprentissages; l'essentiel réside moins dans la fréquence de la remise du livret scolaire que dans le dialogue avec les parents et la diversité des formes d'information sur la progression des élèves (messages, petits mots, etc.). »

## Informations intermédiaires

### Contexte actuel

L'école actuelle tient les parents informés tout au long de l'année: réunion à la rentrée, entretiens individuels, classes ouvertes, etc. Tous les six mois, les parents reçoivent un dossier d'évaluation de l'élève comprenant notamment des travaux.

Les parents prennent alors connaissance de l'évolution scolaire de leur enfant: ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas, ce qui doit être consolidé, et dans quelles branches. Le dialogue "famille-école" s'engage donc de plusieurs manières et l'élève est impliqué dans cet échange.

#### Question : Informations intermédiaires

**Entre les périodes d'évaluation, souhaiteriez-vous que des informations intermédiaires, régulières et systématiques, concernant les apprentissages de l'élève, parviennent aux familles: oui? non?**

#### Tendance

**Sur la base des réponses recueillies lors de la consultation, la tendance en faveur des informations intermédiaires est très nette.**

Les réponses reçues font apparaître que davantage d'informations permet:

- de visualiser clairement et régulièrement la situation de l'élève;
- de renforcer le lien famille-école.

#### Quelques commentaires extraits des réponses reçues

##### **Arguments en faveur d'informations intermédiaires, régulières et systématiques entre les périodes d'évaluation**

- **Absolument indispensable si une évaluation semestrielle est mise en place; ces contacts ont moins besoin d'être institutionnalisés si l'évaluation est trimestrielle; néanmoins, plus il y aura de contacts, mieux l'élève sera encadré et les parents associés à son évolution scolaire.** ■■
- **Important que les parents des élèves en difficulté ou en échec soient régulièrement informés de la situation; peu nécessaire d'informer systématiquement l'ensemble des parents.** ■■
- **Les informations intermédiaires doivent pouvoir aussi provenir d'une demande des parents.** ■■
- **Oui, ces informations sont à formaliser par l'autorité scolaire; les enseignants doivent, en outre, disposer de moyens suffisants pour les fournir; de plus, il faut que les équipes d'enseignants et l'autorité scolaire établissent des dispositifs pour savoir dans quelle mesure les informations transmises sont comprises par les parents et permettent effectivement leur mobilisation autour des apprentissages des enfants.** ■■

##### **Arguments contre des informations intermédiaires, régulières et systématiques entre les périodes d'évaluation**

- **Si tout va bien pour l'élève, les informations lors des périodes d'évaluation sont suffisantes.** ■■
- **C'est aux parents de s'impliquer en prenant régulièrement contact avec les enseignants, de se responsabiliser face à l'école.** ■■

## Notre initiative (IN121)

---

### Loi sur l'instruction publique (RS/GE C 1 10)

#### Article 27 (nouvelle teneur)

1. L'école primaire comprend six degrés ou années d'étude.
  2. Le passage d'un degré à l'autre n'est pas automatique.
  3. Les conditions de promotion annuelle des élèves sont déterminées, à partir de la 3e année primaire, par une évaluation continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative.
  4. Les normes de promotion et les conditions d'admission des élèves sont fixées par le règlement.
- 

### L'évaluation en 3 adjectifs : explications

#### 1. Evaluation *continue* :

Il s'agit de maintenir des travaux notés tout au long de l'année. Ces travaux donnent lieu à des moyennes trimestrielles, comme cela se passe encore dans les écoles qui ne sont pas en "rénovation" (par exemple, avec des travaux de français, un en grammaire, un autre en vocabulaire et un troisième en orthographe et un dernier en conjugaison. On obtient ainsi une moyenne de français technique qui atteste un certain niveau atteint).

Ces travaux sont non seulement notés mais commentés par le maître. Ils sont systématiquement remis aux parents, qui attestent en les signant qu'ils en ont pris connaissance.

Ainsi les parents sont-ils tenus au courant de l'évolution scolaire de leurs enfants entre deux carnets trimestriels.

**Cette évaluation continue est interdite par le contreprojet du DIP.**

#### 2. Evaluation *chiffrée* :

C'est évidemment un code de 1 à 6 qui est maintenu, simple, clair, compréhensible par tous les parents (même et surtout pour les non francophones).

**Cette évaluation chiffrée, selon le contreprojet du DIP, n'apparaît que tous les deux ans.**

### 3. Evaluation certificative :

On évalue un état des connaissances, un niveau atteint à un certain moment en fonction d'objectifs annuels. On n'évalue pas une progression de l'élève par rapport à lui-même, ni son niveau atteint par rapport à celui de ses camarades . On évalue son niveau par rapport à des objectifs cantonaux de connaissances et de compétences fixés, dans des programmes et des plans d'étude, par paliers annuels.

L'évaluation certificative ne doit en aucun cas se réduire à deux ou trois épreuves cantonales, tous les deux ans seulement, soit à la fin des 4e et 6e primaires. Si cette évaluation devait devenir la règle, les épreuves cantonales devraient, pour être fiables et significatives, vérifier les compétences et connaissances que les élèves seraient supposés avoir acquises **pendant deux années !** Ainsi un élève jouerait son avenir scolaire sur un seul contrôle par discipline, contrôle portant sur **des connaissances et des compétences dont une partie remonte à l'année scolaire précédente !** Telle est pourtant la manière dont le DIP entend organiser l'évaluation certificative. C'est d'ailleurs la seule qu'autorise le contreprojet.

On ne saurait accepter une évaluation qui dénie au maître son rôle de garant de la certification de ses élèves ; de plus, si cette évaluation certificative devait être véritablement sérieuse et fiable, cela reviendrait à soumettre les élèves de l'école primaire à un véritable examen de passage à la fin des 4e et 6e primaires !

Vaines craintes : il n'est probablement pas dans les intentions du DIP d'organiser une évaluation certificative sérieuse et fiable, et il est probable que les épreuves cantonales seraient, comme elles le sont déjà, largement " bidonnées ".

Et dans l'hypothèse où ces épreuves cantonales biennales correspondraient à un contrôle sérieux des compétences et des connaissances, le DIP pourrait se rabattre sur la pratique actuelle, qui veut que les épreuves cantonales de 6e primaire ne comptent que si elles sont favorables à l'élève.

Rappelons ces deux principes, généralement admis quant aux épreuves cantonales :

- Les épreuves cantonales ne doivent pas avoir le premier rôle dans l'évaluation certificative des élèves ; ainsi leur " poids ", leur pondération dans la moyenne annuelle ne doit pas éclipser l'évaluation du maître ; ainsi doivent-elles accompagner (et seulement accompagner) un ensemble de travaux notés tout au long de l'année.
- Les épreuves cantonales constituent néanmoins un repère tant pour le maître que pour l'élève, situant celui-ci par rapport à l'ensemble d'une volée, à un moment déterminé de l'année scolaire. Ni plus ni moins.

## Le redoublement : explications

Si " *Le passage d'un degré à l'autre n'est pas automatique.* ", la répétition d'une année n'est **en aucun cas automatique**. En cas de moyennes annuelles insuffisantes selon les normes réglementaires de promotion, le cas de l'élève est naturellement discuté. Dans toutes les écoles, en rénovation ou non, c'est à la suite de réunions des maîtres entre eux, de la rencontre avec les parents et avec l'accord de l'inspecteur, que le redoublement est décidé. De nombreux paramètres sont pris en compte pour que la décision soit prise pour le bien de l'enfant.

Cette possibilité de redoublement est laissée chaque année dans notre initiative et non pas seulement après 2 ans, quand davantage de lacunes se sont accumulées. Il est clair qu'à l'école primaire, les élèves pour lesquels on demande le redoublement d'une année sont des élèves qui ont des difficultés dans la plupart des disciplines. Personne n'a jamais fait redoubler un élève pour des lacunes dans une seule matière.

Notons au passage que le redoublement, dans un système de degré annuels, peut intervenir à la fin de n'importe quel année : il est beaucoup plus souple que le " prolongement " de cycle, pourtant réputé mieux adapté aux " rythmes " divers des élèves !

***L'ARLE prend position  
sur le projet de loi du parti radical  
et sur le contreprojet du DIP à l'initiative 121  
« Pour le maintien des notes à l'école primaire »***

### **1. Projet de loi du Parti Radical**

Ce projet de loi est calqué sur la loi votée par nos voisins vaudois. Il y a fait l'accord de l'ensemble des partis, de gauche comme de droite. Il présente de nombreux points de convergence avec les vues des initiants de l'ARLE.

#### **Cursus scolaire annuel**

L'organisation du cursus scolaire y reste annuelle. Il y est question de plans d'études, et non plus seulement d'objectifs, précieuse précision que l'initiative 121 n'a pu prendre en considération en raison de l'unité de matière imposée à toute initiative. Nous tenons à répéter que seuls des plans d'études clairs et réalistes sont à même de garantir la transmission de connaissances en fonction d'échéances annuelles.

#### **De vraies notes**

Les notes inscrites dans ce projet de loi, destinées à évaluer l'acquisition de ces connaissances parallèlement à des compétences, sont fixées au demi-point. Elles permettent de constituer des moyennes par disciplines.

Une évaluation externe y est prévue sous forme d'épreuves cantonales annuelles. Un dossier d'évaluation accompagne l'élève tout au long de sa scolarité obligatoire. Le traditionnel livret de scolarité obligatoire est ainsi sauvegardé.

Enfin l'évaluation certificative garde sa prééminence.

- *L'ARLE apprécie les points de convergence du projet de loi radical avec la lettre et l'esprit de l'initiative 121 "Pour le maintien des notes à l'école primaire". Elle en salue les avancées.*
- *L'ARLE suivra avec la plus grande attention les débats et les éventuelles modifications dont il sera l'objet au Grand Conseil genevois, jusqu'à son éventuelle promulgation comme loi.*

### **2. Contreprojet du Conseil d'Etat**

A la sobriété de l'initiative 121, le Département de l'Instruction publique répond par un volubile contreprojet de loi qui vise à noyer le poisson. Son but avoué est de « *poursuivre la rénovation* », pourtant implicitement mis en cause par les 28'000 signataires de l'initiative.



### **Il y a notes et « notes »**

Les déclarations du président du D.I.P ont pu faire croire que l'ARLE est gagnante du seul fait qu'il a inscrit des notes dans la loi.

Ces pseudo-notes ont une signification foncièrement étrangère aux notes définies par l'initiative 121. Il s'agirait désormais d'évaluer la *progression* de l'élève au moyen d'*appréciations* « traduites » en « notes » à la fin de chaque trimestre. Les « vraies » notes, celles qui rendent compte clairement des acquis, ne seraient attribuées qu'une fois tous les deux ans.

L'initiative 121 précise au contraire que l'évaluation est « *continue, chiffrée (de 1 à 6) et certificative* ». Ainsi l'école mesure l'acquisition des *connaissances* par des travaux notés aboutissant en fin d'année à des moyennes par discipline. Ainsi les parents sont informés de façon claire et régulière.

### **Les cycles de deux ans ? Une absurdité**

Le contreprojet réduit les cycles de 4 à 2 ans. Ces cycles raccourcis faciliteraient le « *cadrage* » des élèves et des « *interventions plus précoces* ». Pourquoi dès lors renoncer au cadrage annuel ?

### **Non aux élèves « prolongés »**

Le contreprojet convertit le redoublement en "prolongement de cycle" dont personne ne sait comment il pourra être mis en œuvre, ni à quel prix. L'élève "prolongé" est-il censé continuer son cursus avec ses camarades admis dans le cycle suivant tout en comblant les lacunes qu'il a accumulées dans les deux années du cycle précédent ?

***Le contreprojet du DIP reste largement inféodé à des réformes à répétition dont on découvre de jour en jour la coûteuse inefficacité.***

**L'ARLE dit NON au contreprojet du DIP :**

- **NON aux fausses notes**
- **NON à la désinvolture des cycles de 2 ans.**

## **Genève n'est pas exceptionnelle... pour l'instant... mais ne souffre pas d'exception, non plus!**

Le grand débat sur l'école genevoise que tout le monde appelle de ses vœux – et que, bizarrement les détracteurs des réformes fuient – aura-t-il lieu? Comment rattraper ce rendez-vous sans tomber dans un enfermement égocentrique? Si nous avons tendance à nous focaliser sur le système scolaire genevois, c'est parce que l'initiative de l'ARLE nous y contraint. Les opposants aux changements et à la Rénovation ont tout intérêt à mettre des oeillères aux citoyens, tantôt en taisant des informations ou en alignant des arguments de mauvaise foi. L'illusion est ainsi en partie créée, que la patrie de Claparède et de Piaget, comme ivre de son passé, délire en voulant réformer à tout prix et par mode. Comme si Genève s'était lancée dans une fuite en avant, sans réflexion, qu'il s'agit absolument de stopper.

Dans ce numéro d'aRobase, nous allons voir que la réalité est autre, et que selon avec quelles lunettes on la regarde, la politique éducative que cela implique est cohérente.

La plupart des pays occidentaux ont opté pour une réforme de leur système scolaire, dont les principales options sont proches de celles retenues à Genève. Chez nous, le chantier est encore ouvert, avec l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels en cohérence avec des objectifs de hauts niveaux, la nouvelle évaluation qui valorise la progression et non la sélection, le développement de près de quatre-vingt projets d'école impliquant un travail d'équipes pour garantir un suivi collégial des élèves, la recherche de modèles d'organisation visant à donner plus d'autonomie aux établissements, en contrepartie d'un rendre-compte.

Améliorer l'Ecole, chercher à réduire les écarts entre les élèves et élever le niveau général, est possible. Mais encore faut-il en être convaincu. Hors, dans la conjoncture actuelle, alors que la plupart des citoyens se déclare offusquée par un échec scolaire qui dure, envers et contre tout, un fort réflexe de défense vise à ne vouloir rien changer, voire incite même à revenir en arrière! Ce courant préfère conserver des acquis largement insatisfaisants, plutôt que de prendre le risque d'innover. Cet aveuglement fait fi d'une réalité que d'aucuns voudraient nier, à savoir que les enseignant-e-s sont et demeurent, par la force des choses, des personnes *réformistes* dans l'âme. Ils possèdent, pour beaucoup d'entre eux, une dimension de recherche et de réflexion constante, inhérente à leur fonction. Posture difficile, qui les oblige à gérer bien des frustrations parce que, tout en cherchant les meilleures solutions pour leurs élèves, ils continuent à buter sur des échecs qui les renvoient à une forme d'impuissance.

Dans une récente enquête sur la satisfaction professionnelle, l'on relève que les enseignants ne se découragent pas – la grande majorité choisiraient la même profession, si c'était à recommencer – ils conservent un idéal et continuent à penser au fond d'eux-mêmes, qu'éduquer et enseigner permet d'agir sur la société... ou sur

le monde. C'est bien ce qui compte, finalement, et c'est pourquoi l'avis des enseignants mérite d'être entendu. Il existe indéniablement un corps enseignant genevois très impliqué et motivé par le métier, même si, au bout du compte, c'est le peuple qui devra trancher lors de la votation sur l'initiative. Cette donnée doit être prise en compte, pour que les citoyens ne se trouvent pas en porte-à-faux avec leur institution scolaire.

Que veulent les enseignants du primaire? Il leur est reproché tour à tour de manier la langue de bois ou d'utiliser un jargon d'initiés. Il est vrai que chaque profession développe ses repères, ses codes de langage, ses concepts. Il y a une indéniable difficulté, pour les personnes baignant dans un système, à se décentrer et à réussir à communiquer dans un langage accessible à tous. Grâce aux relations avec les familles, les enseignants doivent sans cesse ajuster leurs explications. La communication avec les parents d'élèves a fait par conséquent un saut qualitatif très apprécié ces dernières années, mais encore jugé insuffisant. Nous sommes prêts à relever le défi que nous arriverons à expliquer l'école à tous, à faire en sorte que les enjeux autour de l'éducation soient mieux compris. La tâche est d'envergure. Nous n'ignorons pas qu'instinctivement les électeurs se réfèrent à leur vécu, et que le décalage entre l'école primaire actuelle et celle qu'ils ont vécue - même ceux qui auront 18 ans en 2005 - apparaît déjà comme énorme.

D'autre part, il y a aussi des ambiguïtés qu'il faudra lever car elles créent de l'incompréhension, appellent sans arrêt les mêmes questions et nous causent du tort. Ainsi, nous contraindre à présenter la Rénovation comme La Solution est déloyal puisque nous défendons en même temps l'idée de réforme, d'évolution permanente. Et c'est bien là le changement essentiel que l'école doit opérer: comprendre, intégrer dans son fonctionnement quotidien la notion même de changement permanent de l'école. La réflexion, l'évolution, la possibilité de prise en compte d'éléments de la recherche en éducation, etc. constituent des actions qui tendent à garantir une cohésion du système, à l'empêcher de partir dans tous les sens, et représentent, en elles-mêmes, une forme de stabilité dont a besoin l'école. Quand nous y arriverons, nous n'aurons plus à nous poser la question de savoir s'il y a besoin d'une rénovation ou pas... Mais il faut bien un commencement, et c'est ce que nous offre la présente Rénovation. D'autre part, les enjeux des réformes menées dans le primaire ne sont pas les mêmes que celles menées dans le secondaire. Si la logique de plus diversifier les parcours au niveau du secondaire mène à renforcer la sélection vers des filières soit d'excellence, soit moins prestigieuses, la différenciation introduite à l'école primaire vise au contraire à atteindre les mêmes objectifs pour tous, autrement dit « atteindre le même sommet par des chemins différents ».

A Genève, nous avons les bases d'une réforme négociée dès 1994, dont les enseignants sont de plus en plus partie prenante. Hélas, depuis les années 2000, par la faute des Directions, une dégradation des conditions de travail, un manque de pilotage et une mise en œuvre particulièrement maladroite de la Rénovation ont produit un grand flou qui donne l'impression que plus personne ne comprend rien à rien. D'où un ras-le-bol légitime que le corps enseignant exprime, sans pour autant

jeter le bébé avec l'eau du bain. En effet, malgré ce fort sentiment de navigation à vue, nous constatons que les pratiques évoluent sensiblement, que les enseignants développent de nouvelles compétences, bref, que le changement prend du sens et s'ancre graduellement. Paradoxalement, cela amène un autre grief souvent entendu: *puisque ça change, alors pourquoi n'y a-t-il pas de meilleurs résultats?* La réponse est à la fois impossible et multiple.

D'abord, impossible parce que dans une époque fortement marquée par l'immédiateté, où l'on veut tout, tout de suite, où l'on zappe dès que quelque chose ne convient plus, où la recherche du plaisir instantané, obtenu sans effort devient une priorité, l'école ne peut que s'inscrire contre ce modèle de société et s'employer à résister - et éduquer à résister - aux sollicitations de rentabilité, à certains critères d'obligation de résultats dictés par les modèles de l'économie.

Multiple ensuite, parce que toute réforme a besoin d'un temps considérable avant d'être intégrée, de pouvoir produire des éléments comparables - d'aucuns parlent de trois décennies - et qu'ainsi il faut laisser l'expérience se réaliser pleinement avant de juger ou condamner. Brandir les résultats moyens des genevois lors de l'enquête PISA est tout aussi malhonnête, puisque les élèves qui avaient 15 ans en l'an 2000 n'avaient pas du tout connu les nouvelles modalités de travail introduites avec la Rénovation...

L'école, pour bien fonctionner, a besoin de stabilité, de savoir où elle doit aller. Les errements de ces dernières années, l'incertitude entretenue par les autorités, ont empêché la réforme de donner sa pleine mesure et l'école a donné l'impression de ne pas marcher sur ses deux pieds... Mais peut-on en déduire pour autant que la Rénovation est boiteuse et qu'il faut l'abattre? Usons d'une métaphore. L'Ecole primaire, tel un accidenté, a subi toutes sortes d'opérations sur une de ses jambes et essuyé les avis contradictoires des médecins. Il se voit, au moment où il cherche à se mettre debout, jeté à nouveau sur la table d'opération par le dernier venu qui entend le guérir de manière radicale, c'est-à-dire l'amputer d'un membre valide pour le remplacer par une prothèse, en prévention d'une gangrène fantasmée. Nous refusons cette manière cavalière de voir les choses ! L'Ecole n'a pas besoin d'être guérie, - aucun signe de gangrène! L'Ecole demande à pouvoir se relever, à progresser, à évoluer, à trouver son équilibre, à harmoniser ses pratiques avec l'aide et la confiance de tous. En retour, elle s'engage à développer auprès de tous les élèves les compétences qui leur permettront de s'intégrer le mieux possible dans la société de demain.

Refuser cette initiative populiste est un bon moyen pour le peuple d'affirmer son soutien, sa confiance renouvelée envers l'Ecole. Ne laissons, ne laissez pas passer cette occasion!

Olivier BAUD, président de la Société Pédagogique Genevoise

1<sup>er</sup> février 2004



Société Pédagogique Genevoise

**Assemblée Générale extraordinaire  
13 janvier 2004**

## Résolution adoptée à l'unanimité

### Considérant :

- a. Le débat sur l'école publique, l'initiative "pour le maintien des notes à l'école primaire" et la volonté du Président du DIP de lui opposer un contre-projet.
- b. L'engagement régulier des membres de la SPG pour la justice sociale, le progrès pédagogique et la démocratisation de l'enseignement.
- c. La lutte du Syndicat des enseignants romands pour une école obligatoire unique et ambitieuse pour tous les élèves.
- d. Les précédentes prises de position de la SPG vis-à-vis de la lutte contre l'échec scolaire, des cycles d'apprentissage, de l'évaluation formative et de la rénovation de l'école primaire.
- e. Le besoin des familles d'être informées régulièrement et de manière explicite de la progression des enfants.
- f. La consultation générale réalisée par la commission interne "contre-projet".

### Les membres de la SPG :

1. Réaffirment leur volonté de lutter contre l'échec scolaire, de promouvoir une école de qualité pour tous, de contribuer au **développement social et pédagogique**.
2. Donnent mandat au comité d'entamer des **discussions avec le GAPP et le DIP** dans le but d'élaborer un contre-projet négocié à l'intérieur du cadre suivant:
  - 2.1. L'organisation de l'école primaire genevoise en **cycles d'apprentissage pluriannuels**.
  - 2.2. Une **évaluation formative** tout au long de chaque cycle et un bilan certificatif de fin de cycle, éventuellement traduit en notes globales en division moyenne.
  - 2.3. Des épreuves élaborées par le DIP pour fournir à chaque établissement une évaluation externe des apprentissages des élèves.
  - 2.4. Une information régulière et explicite aux familles leur permettant de suivre l'évolution des apprentissages des élèves.
3. Se réuniront à nouveau en **assemblée générale** pour examiner et, cas échéant, affirmer leur soutien à ce contre-projet.
4. Subordonnent le soutien de la SPG à la politique du DIP à l'**évolution des conditions de travail** des élèves et des enseignants (effectifs, taux d'encadrement, salaires, formation continue, pilotage du changement, soutien et accompagnement des équipes).



groupement cantonal genevois des  
associations de  
parents d'élèves des écoles  
primaires et enfantines

Genève, le 16 septembre  
2004

## **Soutien du contre-projet du Conseil d'Etat genevois modifiant la Loi sur l'Instruction publique (C 1 10)**

Le GAPP s'est résolument engagé en faveur du projet d'évolution des pratiques d'enseignement à l'école primaire depuis 1994.

Le contre-projet 2004 du Conseil d'Etat à l'initiative (IN-121) représente un compromis recevable. Au travers de son soutien, le GAPP souhaite réaffirmer la nécessité de maintenir une dynamique de réformes pour une école en phase avec son temps.

Il accueille favorablement l'engagement du Conseil d'Etat d'évaluer tous les 4 ans l'organisation de l'école primaire.

Il salue l'ancrage dans ce projet de loi des principes suivants :

1. le maintien d'une **évaluation formative**, continue et précise ;
2. une **information trimestrielle** aux familles sous forme du livret scolaire et le principe d'entretiens individuels ;
3. un **bilan de l'atteinte des objectifs d'apprentissage** et l'instauration d'épreuves cantonales à 8 ans, 10 ans et 12 ans ;
4. la possibilité d'une **année supplémentaire** à la fin d'un cycle se distingue du redoublement. Elle permet de cibler l'enseignement sur les apprentissages dans lesquels l'élève a des difficultés, tout en lui offrant la possibilité de poursuivre sa progression dans les autres domaines.

Néanmoins, le contre-projet **comporte des concessions importantes** que le GAPP regrette. Bien qu'il institue des bilans plus fréquents, le partage du cycle moyen en deux cycles de deux ans diminue l'incitation au travail en équipe des enseignants et prive par conséquent les élèves des avantages d'une évaluation modulée par la complémentarité des avis des membres de l'équipe enseignante.

Afin, par ailleurs, de ne pas remettre en question les progrès réalisés dans les relations famille-école, le GAPP sera très attentif à ce que dans l'application de la loi le principe de la remise en main propre des évaluations et du porte-folio, ou dossier de l'élève qui sont complémentaires au livret scolaire, soient maintenus.

**Globalement, le contre-projet conserve la cohérence de l'organisation de l'enseignement primaire rénové: un enseignement de qualité qui tend à être optimal pour chaque élève, des conditions qui tiennent compte de cette évolution en instaurant dans la loi sur l'Instruction publique le cycle d'apprentissages et une information précise, régulière et accessible aux parents.**

**Le GAPP soutient le contre-projet du Conseil d'Etat à l'IN-121.**

Site web : [www.gapp.ch](http://www.gapp.ch) E-mail : [gapp@gapp.ch](mailto:gapp@gapp.ch)  
Courrier postal: case postale 708 - 1211 Genève 13

Adresse: 12, Rue Saint-Jean - 1203 Genève

Permanence: le mardi de 9h30 - 11h30 téléphone/fax 022 344 22 55

La présente résolution a été adoptée à l'unanimité de l'Assemblée des délégués

*Date de dépôt : 4 janvier 2005*

*Messagerie*

## RAPPORT DE LA PREMIÈRE MINORITÉ

### **Rapport de M. Jacques Follonier**

Mesdames et  
Messieurs les députés,

#### **La Querelle des Anciens et des Modernes**

L'opposition entre tradition et modernité est une constante dans l'histoire de la littérature moderne. Au XVII<sup>e</sup> siècle, c'est surtout la "Querelle des Anciens et des Modernes" qui marque l'Histoire, tant par son intensité (tous les écrivains qui comptent y participent à un moment ou à un autre) que par sa longueur (1653-1715).

Le temps fort de la dispute se situe entre 1688 et 1700. A la suite de la lecture par Charles Perrault de son poème *Le Siècle de Louis XIV* dans lequel il proclame la primauté de la littérature du temps s'engage une polémique.

Les partisans de la suprématie antique se recrutent surtout à la Cour et dans la génération classique (Boileau, Racine, La Fontaine, Bossuet, La Bruyère). Leurs adversaires sont plutôt des auteurs jeunes (Charles Perrault, Fontenelle).

Vers 1700 l'antagonisme s'apaise, sans victoire nette. Un épilogue a lieu en 1714-1716 à propos d'Homère (doit-il être apprécié tel quel ou adapté au goût du jour ?).

Bien qu'il y ait eu en apparence deux camps bien tranchés, il s'agit surtout de rivalités de personnes ce qui explique peut-être l'acuité de la lutte.

Cette querelle pose surtout la question du progrès. Il est impossible pour les Anciens (« *Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent* », La Bruyère), mais nécessaire pour les Modernes (« *Le temps a découvert plusieurs secrets dans les arts, qui, joints à ceux que les Anciens nous ont laissés, les ont rendus plus accomplis* », Charles Perrault).



Les conséquences ne sont pas négligeables. La remise en cause des modèles du passé ébranle les notions de tradition et d'autorité<sup>1</sup>.

## INTRODUCTION

Comment ne pas commencer ce rapport sans établir un lien avec la Querelle des Anciens et des Modernes.

Que l'on parle d'évolution, de changement ou de révolution, le fossé entre les garants de la tradition et les aventuriers du futur est immense et les désirs et les volontés des uns et des autres sont rarement compatibles.

Il n'en reste pas moins que les décisions que nous prendrons, dans le cadre de cette initiative, sont d'autant plus importantes qu'elles ne nous touchent pas directement, mais qu'elles auront un effet non négligeable sur le devenir de nos enfants.

Dans ce cadre de réflexion, il y aura lieu de se demander qui dans cette querelle a vraiment œuvré pour la postérité et finalement de qui se rappelle-t-on le plus facilement aujourd'hui entre Fontenelle et Racine...

Travailler pour le futur n'est pas forcément détruire le passé et l'évolution de toute science doit se faire sur les bases solides de la réflexion et des découvertes qui ont jalonné cette dernière, tout le reste n'est que nier l'évidence.

Il en va de même pour la rénovation de notre école primaire ainsi que pour le système des notes. A force de prendre une fois un virage à droite et une fois un virage à gauche, la conduite devient dangereuse et amène inévitablement à un dérapage non contrôlé. C'est la situation dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui qui provient d'un manque de clairvoyance, voire même de l'entêtement obstiné que mettent certains à foncer sans discernement vers une école futuriste pour pédagogues en mal d'inspiration.

## HISTORIQUE

### *1. Le Petit Bleu*

Le processus dit de « rénovation » de l'enseignement primaire s'engage en août 1994, date de parution du texte d'orientation du Département de

---

<sup>1</sup> Gallica themes

l'Instruction publique (DIP), que les enseignantes et les enseignants ont rapidement rebaptisé « Le Petit Bleu ». Cette rénovation devait avoir pour objectif la lutte contre l'échec scolaire, lutte fondée sur le principe d'égalité des chances postulé par l'article 4 de la Loi sur l'Instruction publique.

Largement inspiré par les travaux du professeur Walo Hutmacher sur le redoublement<sup>2</sup>, le «Petit Bleu» propose l'exploration de trois axes qui devraient permettre de combattre l'échec scolaire tout en offrant une alternative au redoublement. Ces trois axes consistent à :

1. individualiser les parcours de formation (pour les élèves) en instaurant des cycles d'apprentissage censés permettre une prise en compte du rythme et du développement personnel de chaque élève
2. apprendre à mieux travailler en groupe (pour les enseignant-e-s)
3. placer l'enfant au cœur de l'action pédagogique.

A ce stade, il n'est pas encore question de la note ou de sa suppression, même s'il paraît évident que l'introduction de cycles d'apprentissage doit permettre à l'enseignant-e de se dégager de la structure des degrés et des évaluations certificatives<sup>3</sup> pour s'attacher mieux à l'individualisation des méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, il est utile de rappeler ici que la rénovation ne concerne que les degrés de la division moyenne de l'enseignement primaire (3P-6P). La division élémentaire fonctionne déjà sans évaluation certificative depuis plusieurs années. Cet état de fait sera d'ailleurs à l'origine de nombreux malentendus statistiques, souhaités ou pas. En effet, la proportion de partisans ou d'adversaires de cette rénovation diffère singulièrement entre les deux divisions. Selon que l'on veut minimiser ou dramatiser l'opposition à la rénovation, on choisira respectivement d'établir des statistiques impliquant l'ensemble des enseignant-e-s du primaire ou seulement les enseignant-e-s de la division moyenne<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Walo Hutmacher (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 36, 1993.

<sup>3</sup> On a beaucoup glosé sur les différents types d'évaluation. A des fins de clarification, le présent rapport parlera d'évaluation certificative dès lors que l'évaluation sert à dire si l'élève a atteint ou non les objectifs et s'il peut être promu au degré supérieur. L'évaluation sommative, elle, constitue un soutien à l'orientation de l'élève. Enfin, l'évaluation formative sert à moduler l'enseignement afin de le cibler sur les besoins spécifiques de chaque élève.

<sup>4</sup> Cf. les différences statistiques entre le sondage réalisé par la SPG et le GAPP en 2003, et celui réalisé par l'institut ERASM la même année.

## 2. La phase exploratoire

Dès la rentrée 1994, une dizaine d'écoles entrent dans une phase exploratoire intensive. On les appelle « écoles en innovation », pour mieux les distinguer d'une dizaine d'autres écoles qui, elles, entrent « en réflexion ». Les premières appliquent d'emblée les trois axes postulés par le « Petit Bleu », tandis que les autres s'autorisent une plus grande marge de manœuvre. C'est d'ailleurs là aussi l'origine d'un vaste malentendu institutionnel, puisque l'on a dès cette date entretenu la confusion entre trois catégories d'écoles, les écoles « en innovation », les écoles « en réflexion » et les écoles « en projet ». En les additionnant, on parvient à se persuader que la rénovation est bien ancrée dans une proportion importante de l'école genevoise, alors qu'en réalité, les écoles qui appliquent les principes de la rénovation de manière conséquente sont minoritaires<sup>5</sup>.

La conduite de cette phase exploratoire est confiée au Groupe de pilotage de la rénovation (GPR) qui comprend une dizaine de partenaires. L'évaluation et le suivi des projets d'innovation sont confiés au Groupe de recherche et d'innovation (GRI).

### 2.1. Premières résistances

En mars 1995, le mouvement de rénovation souhaité par le DIP suscite les premières résistances. La fédération des enseignants genevois, regroupant l'AGEEIT, la FAMCO, la SPG, le SSP/VPOD et l'UCESG, diffuse un tract dénonçant l'ensemble des réformes, du primaire au post-obligatoire. Ce tract reproche notamment au DIP d'enfoncer des portes ouvertes, par exemple en postulant que « l'élève doit être au centre de l'action pédagogique », ce qui relève de l'évidence pour tout-e enseignant-e qui se respecte. Dans le même tract, la fédération dit tout le bien qu'elle pense du premier axe défini par le « Petit Bleu » :

Autonomie et respect du rythme scolaire des élèves signifient précarisation de l'encadrement parascolaire, augmentation des effectifs

---

<sup>5</sup> On a cité de nombreux exemples d'écoles (Tivoli) ayant prétendument supprimé les notes, mais dans lesquelles les enseignant-e-s continuent de noter les travaux de leurs élèves, quitte à mettre ces notes entre parenthèses. Mais des parenthèses ne changent rien au fait que la note sert de moyen d'évaluer le niveau d'acquisition des objectifs, tandis que les commentaires servent à évaluer la progression de chaque élève. On citera également des écoles (Allobroges) dites en rénovation, où l'on fait redoubler massivement les élèves.

dans les classes, affaiblissement des services d'enseignement, diminution des heures de cours, renonciation aux mesures de soutien aux élèves défavorisés, aggravation des inégalités dans le système éducatif... et suppressions de postes.

Dix ans plus tard, ces Cassandra ont changé de discours, mais leurs prédictions se sont confirmées. Le taux d'encadrement n'a cessé d'évoluer en défaveur des enseignant-e-s sur le terrain, le DIP ne sollicite plus le remplacement des postes de généralistes non titulaires (GNT) chargés des mesures de soutien aux élèves défavorisés, etc.

## ***2.2. Bilan intermédiaire de février 1998***

Le premier bilan intermédiaire sur la phase exploratoire est publié en février 1998<sup>6</sup>. Synthèse de la réflexion du GRI sur les cycles d'apprentissage, il est destiné au GPR. Il n'est pas inutile de rappeler ici les conclusions de ce groupe de réflexion qui a suivi la phase exploratoire sur le terrain. Ces conclusions ouvrent l'ensemble des problématiques qui ont conduit au débat qui nous occupe aujourd'hui.

### *Divisions sur la durée des cycles*

Le GRI ne s'est pas fait une religion sur la durée des cycles et sur leur découpage. Plusieurs idées divergentes coexistent dans ce bilan. Le découpage en deux cycles de quatre ans est évoqué, mais parmi d'autres. Certains auteurs pensent même que l'organisation en cycles devrait être imposée, mais leur durée et leur nombre devraient être laissés au libre choix des écoles.

### *Objectifs noyaux*

Le GRI constate la nécessité, si l'on souhaite travailler en cycles d'apprentissages et non plus en degrés, de formuler des « objectifs noyaux » plutôt que des objectifs d'apprentissage précis. Comme le « Petit Bleu » postulait l'individualisation des parcours tout en excluant que certains élèves accomplissent leur cycle plus rapidement ou moins rapidement que d'autres, on doit admettre qu'en travaillant à des rythmes différents, sur une durée équivalente, les élèves ne pourront pas parvenir aux mêmes objectifs. En

---

<sup>6</sup> Groupe de recherche et d'innovation. (1998). *Cycles d'apprentissage : état de réflexion sur le terrain*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

cela, le GRI prend acte du fait que l'article 4 de la LIP n'est plus respecté. Une difficulté que l'on contourne aisément en instaurant des objectifs noyaux.

### *Passage d'un cycle à l'autre*

Quels que soient la longueur et le nombre des cycles, il va bien falloir passer de l'un à l'autre. Toute la question réside dans le fait de savoir si le passage d'un cycle au suivant est automatique, ou s'il est conditionné à l'acquisition de certaines compétences et connaissances. La logique même du cycle et d'objectifs noyaux pour chaque cycle voudrait qu'un-e élève, au terme dudit cycle, parvienne à un niveau satisfaisant d'atteinte de ces objectifs.

Les équipes engagées dans le projet demandent ainsi à l'institution « la mise à disposition d'épreuves standardisées (type DEP en France) ou la passation régulière d'épreuves type OPEC, mais davantage centrées sur les apprentissages scolaires des élèves pour situer le niveau d'exigences en fin de cycle et certifier le travail des élèves<sup>7</sup>.»

Même si le GRI mentionne, pour la première fois dans le processus, la nécessité d'une évaluation formative au cours de chaque cycle, il constate la nécessité logique d'une évaluation certificative en fin de cycles. Cette nécessité est en fait corollaire à celle d'objectifs d'apprentissage clairs et communs à tous, garants du respect de l'article 4 de la LIP.

Cependant, qu'advient-il de l'élève qui n'atteint pas les objectifs de son cycle ? Deux options se présentent. Soit le passage est automatique, ce qui rend toute évaluation certificative superflue. Soit il ne l'est pas, mais il est admis pour autant que l'élève acquière les compétences essentielles ou les objectifs disciplinaires particuliers manquants dans un laps de temps d'une année au maximum. Le GRI note pourtant une difficulté :

L'année de plus offerte en terme de temps et de prise en charge soutenue devrait permettre des déblocages. Cependant, le problème d'une fin de cycle déplacée d'un an reste entier si les résistances des élèves perdurent malgré tous les efforts déployés, avec le risque d'une atteinte à leur image de soi<sup>8</sup>.

A cette question, le DIP n'a jamais apporté de réponse précise. Il faudra attendre le contre-projet du DIP à l'initiative ARLE, en août 2004, pour trouver une réponse. Entre les cycles de deux ans, le passage est automatique.

---

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 6.

### 2.3. Bilan de l'an 3<sup>9</sup>

Quelques mois plus tard, le GRI publie un nouveau rapport, moins théorique que le précédent et plus près de la pratique vécue par les écoles en exploration.

Pour le premier axe de la rénovation, à savoir l'individualisation des parcours (que l'on appelle désormais « différenciation »), les écoles en innovation explorent deux types de différenciation. La différenciation externe, qui favorise des regroupements d'élèves différenciés en faisant exploser le groupe classe pour mieux coller aux profils des élèves ; et la différenciation interne, qui propose une différenciation des situations d'apprentissage, des contenus et des supports.

Le problème, c'est que le GRI constate que tous ces dispositifs ne remplissent pas l'objectif fondamental de la rénovation, à savoir la lutte contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales. Pour beaucoup d'écoles, en effet, les enfants en grande difficulté restent le talon d'Achille de leur dispositif<sup>10</sup>.

Plus préoccupant encore, ces dispositifs extrêmement gourmands en temps de coordination entre les enseignants n'apportent aucune réponse à la question des différences de rythme dans la progression. Le paradoxe qui consiste à affirmer à la fois des cycles définis par des objectifs à maîtriser par tous et un temps de parcours identique pour chacun suscite encore de multiples interrogations<sup>11</sup>.

### 2.4. Rapport final<sup>12</sup>

Synthèse de la phase d'exploration, ce rapport émet une série de recommandations en vue de l'extension de la rénovation. On constatera que jusqu'ici il n'a jamais été question d'analyser le bien-fondé de la rénovation

---

<sup>9</sup> Groupe de recherche et d'innovation. (1998). *Les écoles en rénovation... ou lorsque la méthode s'installe. Rénovation : bilan de l'an 3*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 6.

<sup>12</sup> Groupe de pilotage de la rénovation. (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*. Genève : Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

et des instruments qu'elle privilégie, mais seulement des meilleurs moyens de l'appliquer.

En préalable, le GPR pose deux conditions nécessaires à cette extension :

- a) une plus grande autonomie des établissements. Il semble en effet « 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<sup>13</sup> » ;
- b) une extension progressive de la rénovation.

Nous le verrons (chapitre 3), ces recommandations seront ignorées par le DIP qui aura préféré suivre celles du rapport des experts externes de la rénovation.

Par ailleurs, en terme d'évaluation en cours de cycle et en cours d'année, le GPR ne prône pas la suppression totale de l'évaluation des compétences au profit exclusif de l'évaluation de la progression. Au contraire, le rapport final propose de transmettre aux parents deux bulletins d'évaluation par année, bulletins qui permettront aux parents de prendre connaissance « de la progression et des acquisitions [je souligne] de l'élève en référence aux objectifs-noyaux.<sup>14</sup> » De même, le GPR recommande une évaluation sommative à la fin de chaque cycle. Une recommandation qui sera totalement ignorée par le plan cadre et par le contre-projet du DIP déposé en août 2004. Et qui est également absente du nouveau livret scolaire mis en consultation début 2001, dans lequel les critères d'appréciation choisis pour situer l'élève par rapport aux objectifs sont des critères de progression et non d'acquisition.

### 2.5. Rapport du SRED<sup>15</sup>

En février 1999 paraît le rapport du Service de la recherche en éducation (SRED) sur la phase exploratoire de la rénovation du primaire, qui s'est étendue en 1994 à 1998. Outre ses réflexions sur l'organisation collective et les cycles, nous nous intéresserons ici surtout sur son chapitre 3, qui évalue

<sup>13</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>14</sup> *Op. cit.*, p. 28.

<sup>15</sup> Bernard Favre, Christian Nidegger, Françoise Osiek, El Hadi Saada, avec la collaboration de Nilima Changkakoti, Ninon Guignard, Jean-Marc Jaeggi, Aline Sommer. (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 genevois*. Genève : Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation.

les « acquis et compétences des élèves ». Toute réforme poursuivant un but, c'est en fonction de sa capacité à les atteindre qu'il convient de l'étudier. Or ce rapport est très loin de démontrer l'utilité de la rénovation en ce qui concerne le but poursuivi, à savoir la lutte contre l'échec scolaire. Pire : il démontre que les élèves issus d'écoles en rénovation, en fin de 6P, obtiennent des résultats statistiquement inférieurs à ceux des élèves d'écoles non rénovées.

Ce rapport n'a fait l'objet d'aucune sorte d'analyse de la part du DIP. La volonté de rénover à tout prix, pour des motifs qui apparaissent très éloignés des préoccupations de 1994, a même conduit à ignorer ce rapport. De même, on peut s'interroger sur la raison pour laquelle ce type de rapport comparatif entre écoles rénovées et écoles non rénovées n'a pas été reconduit. Il eût été utile à l'autorité politique de pouvoir observer, sur trois ans au moins, l'impact de la réforme sur le niveau de compétences des élèves.

### *2.5.1 Méthode d'analyse*

Le SRED s'est appuyé, pour l'analyse des acquis et des compétences des élèves, sur deux sources d'information : la recherche OPEC (observation des performances et estimation des compétences) et l'analyse des résultats aux épreuves cantonales de 6<sup>e</sup> de 1997.

Les élèves ont été comparés à trois moments de leur scolarité : à leur entrée dans l'école publique (début de 1P, automne 1995), à leur entrée dans la division moyenne (début de 3P, automne 1997, deux ans après le début de la rénovation), et enfin à la fin de l'école primaire (fin de 6P, juin 1997).

### *2.5.2 Niveau comparé des écoles rénovées et non rénovées*

Le SRED constate que les élèves entrant dans leur scolarité dans des écoles en rénovation présentent des résultats légèrement plus élevés que les écoles qui ne le sont pas. Cette analyse ne dit rien des mérites ni des défauts de la rénovation, mais permettra de pondérer des différences que l'on observerait en fin de scolarité primaire. Ainsi, sur l'échantillon d'élèves évalués, celles et ceux qui suivront l'enseignement rénové partent avec un léger avantage<sup>16</sup>.

Qu'advient-il de cet avantage? Théoriquement, si la rénovation apporte un progrès, il devrait se creuser. Si elle n'apporte rien, il devrait seulement se

---

<sup>16</sup> *Op. cit.*, p. 33.



maintenir. Et si elle s'avère contre-productive, il devrait disparaître, voire s'inverser.

Et c'est précisément ce qui se produit, et cela dès l'entrée en 3P. Le SRED observe que « les écoles en rénovation, contrairement à ce qui se passait en 1P, ont pour tous les domaines sauf un [lecture de tableaux et déduction, différence statistiquement non significative], des résultats relativement moins bons que les écoles qui ne sont pas en rénovation.<sup>17</sup> » L'inversion de tendance est statistiquement significative pour les problèmes numériques, la connaissance des nombres et la logique. Quant aux épreuves portant sur le langage, les élèves des deux types d'écoles présentent des résultats similaires. Les écoles rénovées ont donc fait perdre à leurs élèves l'avantage qu'ils avaient en début de 1P.

L'écart se creuse encore à la fin de la 6P, aux épreuves cantonales. « Les écarts entre les deux groupes sont faibles. On observe cependant pour les épreuves de français une différence statistiquement significative en faveur des écoles qui ne sont pas en rénovation.<sup>18</sup> »

La tendance s'inverse par contre lorsque l'on considère les « notes moyennes de l'année ». Si l'on considère les moyennes, les élèves en rénovation sont meilleurs que dans les écoles hors rénovation. Mais il convient de préciser que, ici, les « moyennes » n'ont pas la même signification dans les deux types d'écoles. Dans les écoles en rénovation, une grande partie a abandonné les notes. La moyenne porte donc sur une pondération entre l'épreuve cantonale et une appréciation de l'enseignant-e. Tandis que dans les écoles non rénovées, on observera que le système des notes, qui conduit sur l'ensemble de l'année à une moyenne légèrement inférieure, amène pourtant en fin de scolarité l'élève à de meilleurs résultats à l'épreuve cantonale commune.

### 2.5.3. *La question du redoublement*

Le rapport du SRED donne également des informations intéressantes sur le redoublement. La rénovation, qui cherche à supprimer le redoublement et, dans des cas exceptionnels, à le remplacer par un « rallongement du cycle » en fin de cycle, semble décalée par rapport aux pratiques du corps enseignant.

En effet, le rapport indique que la plus grande partie des redoublements porte sur les premières années de scolarité (30% sur la 1P, 64% sur la 1P, 2P et 3P). En revanche, les redoublements en fin de division moyenne sont beaucoup

---

<sup>17</sup> *Op. cit.*, p. 37.

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 41.

moins pratiqués par l'équipe pédagogique (13% de redoublements portent sur la 4P, 13% sur la 5P, et 9% sur la 6P). Le SRED en déduit qu'il est «vraisemblable que ce sont *les difficultés dans la maîtrise de la lecture* qui entraînent le plus fréquemment le redoublement dans la traversée du primaire.<sup>19</sup>»

En d'autres termes, les praticiens préfèrent avoir recours au redoublement en début de scolarité, ce qui permet à l'élève de combler rapidement ses lacunes, notamment en lecture, afin de pouvoir ensuite suivre une scolarité normale. C'est le bon sens. Et c'est l'envers même de ce que prône le DIP.

#### 2.5.4. Pratiques de différenciation

Les enseignants d'écoles non rénovées sont-ils moins sensibles que les autres aux besoins spécifiques de chaque élève ? En d'autres termes, l'axe 3 de la rénovation, «placer l'élève au cœur de l'action pédagogique», constitue-t-il une révolution ou une tarte à la crème, comme le pensait en 1995 la Fédération des enseignants genevois ?

Si l'on en croit le SRED, tout-e-s les enseignant-e-s, qu'ils soient en rénovation ou pas, pratiquent la différenciation interne. L'image caricaturale, véhiculée par le DIP et par les partisans farouches de la rénovation, du vieux prof qui se moque de savoir si l'élève le comprend et donne son cours *ex cathedra*, ne correspond à aucune réalité. 94% des enseignant-e-s hors rénovation disent différencier leur enseignement en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, 88% en fonction des performances des élèves, 78% par l'analyse des erreurs des élèves. Pour les enseignants en rénovation, ces proportions sont respectivement de 92%, 88% et 81%<sup>20</sup>.

#### 2.5.5. Goût de l'effort et attachement aux connaissances

Le SRED observe encore une différence de sensibilité entre enseignant-e-s en rénovation et hors rénovation en ce qui concerne leur rapport au savoir et à l'effort. Ainsi, les enseignant-e-s hors rénovation déclarent à 91% tenir souvent, voire très souvent compte de l'effort fourni par l'élève dans l'évaluation, alors que cette proportion n'est que de 87% pour les enseignants en rénovation. L'acquisition des connaissances sont aussi plébiscitées par 74% des enseignant-e-s non rénovés, contre seulement 68% dans les écoles rénovées<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> *Op. cit.*, p. 80.

<sup>20</sup> *Op. cit.*, p. 64.

<sup>21</sup> *Op. cit.*, p. 63.

### 3. La phase d'extension

En janvier 2000, contre les recommandations du GRP et ignorant souverainement les observations du SRED sur l'efficacité de la rénovation, le DIP annonce l'extension de la rénovation en un bloc pour la rentrée de septembre 2001. Le « Plan Cadre » prône deux cycles de quatre ans, la permanence du groupe classe, l'établissement de nouveaux objectifs d'apprentissage, et l'établissement par chaque école d'un « plan de travail », notion nouvelle qui constitue une sorte de calendrier des activités de collaboration entre enseignants. Cette notion suscitera l'ire de nombreux enseignants, y compris dans les écoles en rénovation, puisqu'un plan de travail établi à l'avance va à l'encontre du principe même de souplesse prôné par la rénovation depuis le « Petit Bleu ».

Négligeant totalement le fait que la LIP doit être modifiée pour permettre l'instauration de cycles d'apprentissage en lieu et place de l'organisation en degrés, le DIP tente une extension au forceps, en contournant le Législatif. Une extension dans l'urgence que ne justifie aucune étude empirique sur la valeur des principes de la rénovation en terme d'efficacité dans la lutte contre l'échec scolaire.

Mais la réalité aura raison de ce volontarisme. Le DIP devra renoncer à une mise en place dès la rentrée de septembre 2001 de la rénovation dans toutes les écoles. Tout simplement parce que l'on avait négligé de prévoir suffisamment de locaux et de personnel de formation pour l'ensemble du corps enseignant. Ce qui en dit long sur la précipitation avec laquelle le plan cadre souhaitait engager le processus. Cette précipitation aura eu le mérite de pousser les sceptiques à sortir du bois et à mettre la question sur la place publique.

Le DIP proposera ensuite l'extension de la rénovation pour la rentrée 2002. Puis, début 2002, le DIP annonce que l'année 2002/2003 constituera «une phase de consolidation qui permette à l'institution de bien accompagner celles et ceux qui ont déjà entamé le processus de rénovation et qui offre à celles et ceux qui s'y préparent un laps de temps suffisant pour le faire<sup>22</sup>.»

Ce n'est qu'à ce moment-là, d'ailleurs, que le DIP reconnaît qu'il lui faudra passer par une modification de la LIP pour faire accepter la rénovation. Un projet de loi est promis pour la fin de l'année 2002. Il faudra attendre août 2004 pour que ce projet de loi soit enfin proposé. Dans

---

<sup>22</sup> Martine Brunshwig Graf, lettre adressée à l'ensemble des écoles du canton le 5 février 2002.

l'intervalle, le Grand Conseil aura voté une motion, l'association refaire l'école (ARLE) aura déposé une initiative populaire munie de 28 000 signatures, record historique.

#### 4. Les oppositions

Dès 2000, l'opposition à l'extension de la rénovation se manifeste dans différents milieux, autant de gauche que de droite. Le 14 février 2000, les jeunes libéraux font circuler lors d'une assemblée houleuse avec la présidente du DIP une pétition pour le maintien des notes à l'école. Au sein de la gauche et des syndicats d'enseignants, le scepticisme existe aussi, notamment parmi de nombreux membres de ce qui deviendra l'association refaire l'école (dont est membre notamment le député socialiste Alexandre Anor).

Politiquement, c'est le parti radical genevois qui mentionne, dans la campagne pour les élections cantonales, l'objectif du « maintien des notes » à l'école.

Le parti radical déposera en février 2002 le projet de motion 1442, qui exige que l'on procède à une « évaluation régulière des réformes entreprises dans l'enseignement primaire, secondaire et post-obligatoire et à informer le Grand Conseil sur leurs premières conclusions avant de les poursuivre ou de les étendre. » Votée par le Grand Conseil le 29 août 2003, la motion 1442 demande également que l'on adopte « un système de notes dans le livret scolaire du cycle primaire moyen pour chaque discipline et en complément des évaluations ». Elle demande encore de « prendre en compte, dans la répartition des ressources, les besoins spécifiques des écoles particulièrement sollicitées par l'intégration des enfants non-francophones, et ce, dès les premiers degrés de l'école élémentaire. »

Cette revendication de la majorité du Grand Conseil est restée lettre morte. Rappelons toutefois que la SPG, depuis le début du processus de rénovation, a toujours réclamé que la rénovation s'accompagne d'une hausse importante des moyens. « Une étude de l'OCDE parle de 20% à 22% d'augmentation de budget pour mettre en place une réforme aussi ambitieuse. Notre syndicat ne soutiendra la rénovation qu'à la condition que les moyens nécessaires soient garantis.<sup>23</sup> » La réalité le démontre : le DIP n'a rien fait, depuis dix ans, pour améliorer le taux d'encadrement des élèves. Même dans les projets de budgets 2004 et 2005, le Conseil d'Etat n'a pas proposé la

---

<sup>23</sup> Gilles Milliquet, président de la SPG, cité par la *Tribune de Genève*, le 6 février 2002.

création de postes de GNT, indispensables au fonctionnement de la différenciation externe et des mesures d'appui prônées par la rénovation.

Fin 2001, on assiste également à la naissance de l'association refaire l'école (ARLE), association apolitique. Ce n'est qu'en 2003 que ladite association lancera son initiative populaire et récoltera ses 28 000 signatures en quatre mois.

Le 16 juin 2004, le groupe radical dépose son projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique. Ce projet de loi est la copie exacte de la loi votée le jour même par le Grand Conseil vaudois, suite aux négociations engagées entre la cheffe du département concerné, la socialiste Anne-Catherine Lyon, et le parti libéral vaudois, qui avait lui aussi lancé une initiative populaire demandant le retour des notes à l'école.

Enfin, fin août 2004, le Conseil d'Etat présente son contre-projet à l'initiative d'ARLE.

### **Les avantages de la note**

Il ne suffit pas d'apposer un chiffre sur une épreuve pour que l'on puisse parler de note. La note est un code chiffré permettant l'évaluation du niveau d'acquisition de compétences ou de connaissances. Il est tout à fait possible de la remplacer par des lettres (A, B, C, etc.), par des symboles, ou par des appréciations (a atteint avec aisance, a atteint, a atteint avec difficulté, n'a pas atteint). Cependant, la note est traditionnellement préférée en raison de sa simplicité, de son universalité – surtout pour un canton comme Genève avec une forte proportion de parents allophones – et de la facilité qu'elle représente pour constituer des moyennes. Nous reviendrons sur les moyennes au chapitre IV du présent rapport.

La note n'est donc pas en soi une évaluation formative, sommative ou certificative. Ces épithètes désignent non pas le langage de l'évaluation, mais l'usage qu'en fait l'institution<sup>24</sup>.

Si elle sert à exprimer le niveau d'acquisition des objectifs, la note constitue un moyen simple qui permet à l'élève et à ses parents, quels que soient leur langue maternelle ou leur niveau de formation, de mesurer la distance qui sépare encore l'élève de l'objectif. Un objectif qui doit, dans une école républicaine, être le même pour tous. Au contraire de l'évaluation commentée de la progression, qui permet de mesurer l'élève par rapport à lui-même. La coexistence des deux systèmes d'évaluation est la mieux à

---

<sup>24</sup> Cf. note 2).

même de préserver le respect de l'article 4 de la LIP, tout en tenant compte d'une différenciation selon chaque élève.

La note, en outre, constitue un élément stimulant pour les élèves. On a beaucoup parlé de l'aspect stigmatisant de la note, sans pouvoir véritablement le démontrer. Ce qui est certain, c'est que la note sanctionne toujours un travail fourni par l'élève, et non l'élève lui-même.

### **Les inconvénients de la note**

La note, tout le monde en convient, ne permet pas à elle seule d'orienter l'enseignement en fonction des besoins spécifiques de chaque élève. Dans le cadre d'une évaluation formative, la note doit s'accompagner de commentaires pour permettre à l'élève et à ses parents d'ajuster les apprentissages.

Par ailleurs, même si la note présente une apparence d'objectivité, personne ne nie que derrière la note peuvent s'articuler quantité de facteurs découlant de la subjectivité de l'enseignant-e.

Cette faiblesse, si elle existe, n'est toutefois pas l'apanage exclusif de la note, bien au contraire.

### **Évaluation trimestrielle et moyenne**

Dans son rapport final (1999), le GPR prônait deux bulletins d'évaluation par année permettant de mesurer la progression et le niveau d'acquisition des connaissances.

L'évaluation trimestrielle doit-elle être privilégiée par rapport à l'évaluation semestrielle? Dans le premier cas, il est vrai que l'exigence d'une évaluation trimestrielle peut imposer des contraintes en terme d'organisation du travail et de multiplication des épreuves. Cette contrainte est compensée par l'avantage indéniable de donner aux parents une information régulière sur le travail, la progression et le niveau d'atteinte des objectifs de l'élève.

Quant à la question de la moyenne, qui n'est pas abordée par l'ARLE dans son initiative, elle amène les réflexions suivantes. Pour beaucoup de chercheurs, la moyenne est un non-sens pédagogique, l'important n'étant pas le niveau « moyen » de l'élève sur une période donnée, mais le niveau de l'élève au terme de ladite période. Ils citent l'exemple – hypothétique – de deux élèves qui auraient subi chacun trois épreuves. L'élève A aurait obtenu 6 à la première épreuve, 4 à la deuxième et 2 à la dernière. L'élève B au contraire aurait eu 2 à la première épreuve, 4 à la deuxième et 6 à la dernière.

Ces deux élèves se retrouveraient avec la même moyenne, alors qu'il n'est pas besoin d'être un grand vizir pour comprendre que l'élève A rencontre des difficultés, tandis que l'élève B connaît une progression réjouissante.

L'analyse est exacte. Mais elle se fonde sur un exemple tellement hypothétique qu'il ne correspond pas à la réalité. Et qui, en plus, ne discrédite pas la moyenne dans son rôle de certification. En effet, tant l'élève A que l'élève B seraient promus dans un système non rénové. Ils le seraient également dans le système rénové, où la promotion est automatique.

Pour qu'un élève se trouve en situation d'échec, il devrait avoir obtenu, au mieux, deux fois la note 2 et une fois la note 3. Pour cet élève-là, quel que soit l'ordre dans lequel il aurait obtenu ces notes, la moyenne permet tout de même de constater qu'il rencontre des difficultés et qu'il nécessite des mesures de soutien.

En outre, discréditer la moyenne, c'est négliger le rôle essentiel de l'effort à fournir par l'élève tout au long de l'année. La moyenne permet en effet de valoriser non seulement l'élève qui travaille à la fin d'un cycle ou d'une période donnée, mais aussi et surtout l'élève qui travaille régulièrement. A moins de nous persuader que le travail et l'effort de l'élève ne jouent aucun rôle dans sa progression, on ne saurait affirmer que la moyenne, qui valorise tant la première que la dernière épreuve de l'année, serait dénuée de sens. Mais il est vrai que le goût de l'effort et sa valorisation sont des notions que les plus fervents partisans de la rénovation ont remis au rang des idées désuètes ou rétrogrades.

### **Cycles ou degrés annuels; la question du redoublement**

Dès le début du mouvement de la rénovation, le principe de cycles d'apprentissage, en remplacement des degrés annuels, s'est imposé comme un moyen d'individualiser les parcours. Il s'agissait de donner plus de temps à chacun pour atteindre les objectifs d'enseignement selon son rythme propre.

Une fois posée, cette notion pose toutefois de nombreux problèmes. Les cycles supposent tout d'abord l'introduction de la « responsabilité collégiale de l'équipe pédagogique » à l'égard du parcours de chacun des élèves. Cette responsabilité collégiale entraîne une croissance très importante de la charge administrative des enseignant-e-s, un nombre croissant de séances de coordination. Ce qui a même poussé la Fédération des enseignants romands à demander, en vue de l'accomplissement de tâches administratives toujours plus importantes, une demi-journée de décharge par semaine. Même si la

revendication paraît excessive, la question ne peut être esquivée : peut-on enseigner mieux en enseignant moins ? Elle est exprimée en d'autres termes dans une récente publication de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation :

La question du temps à consacrer au travail d'équipe reste d'actualité. Les directives restent particulièrement floues à ce sujet. On parle d'une rencontre trimestrielle pour assurer le suivi collégial des élèves. Quiconque l'a pratiqué sait pertinemment que c'est fort insuffisant. (...) Le temps constitue à cet égard un des défis de la rénovation. Il est également au cœur des préoccupations des enseignants qui s'apprêtent à entrer dans l'innovation. La direction se doit maintenant d'expliquer clairement au corps enseignant de quelle manière la gestion collective peut s'inscrire dans le contrat de quarante heures de travail hebdomadaire<sup>25</sup>.

L'organisation de la scolarité en cycles pose aussi un problème majeur pour les élèves qui se trouveraient en échec malgré le temps supplémentaire dérogé par le cycle :

L'année de plus offerte en terme de temps et de prise en charge soutenue devrait permettre des déblocages. Cependant, le problème d'une fin de cycle déplacée d'un an reste entier si les résistances des élèves perdurent malgré tous les efforts déployés, avec le risque d'une atteinte à leur image de soi<sup>26</sup>.

Surtout, renoncer à la possibilité d'un redoublement en début de cycle, pour lui préférer un hypothétique rallongement du cycle revient à ignorer la principale cause du redoublement et de l'échec, à savoir les difficultés dans la lecture dans les premiers degrés<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Annelise Rotenberger (2002). La rénovation de l'enseignement primaire. Le cas genevois à l'épreuve de la pratique. Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation no 98, p. 221.

<sup>26</sup> Groupe de recherche et d'innovation. (1998). *Cycles d'apprentissage : état de réflexion sur le terrain*. Genève : département de l'instruction publique, enseignement primaire, p. 6.

<sup>27</sup> Cf. chapitre 2.5.3 ou note 18). Bernard Favre, Christian Nidegger, Françoise Osiek, El Hadi Saada, avec la collaboration de Nilima Changkakoti, Ninon Guignard, Jean-Marc Jaeggi, Aline Sommer. (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 genevois*. Genève : Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation. p. 80.



Pour les partisans de la rénovation, le redoublement constitue l'ennemi public numéro 1. Constatant, avec Walo Hutmacher (1993)<sup>28</sup>, que seule une portion minoritaire des élèves ayant redoublé une année de leur scolarité primaire poursuivent ensuite un cursus pré-gymnasial, ils en déduisent – abusivement selon l'avis de la minorité – que le redoublement pénalise ces élèves. Faisant cela, ils négligent l'autre enseignement de ce rapport, qui atteste que trois quarts des élèves ayant redoublé une année primaire poursuivent ensuite une scolarité normale.

La lutte contre l'échec scolaire s'est rapidement résumée à la lutte contre le redoublement. Cela alors que le redoublement n'est qu'un des moyens de combattre cet échec, ou plutôt de permettre à l'élève de combler des lacunes. Dans cette lutte contre le redoublement, une partie de la gauche a prêté main-forte à celles et ceux qui combattent le redoublement pour des motifs économiques. En effet, chaque redoublement coûte pas loin de 15 000 F.

Le nouveau chef du DIP, M. Charles Beer, a lui-même reconnu que « le redoublement, ce n'est pas une punition, mais une deuxième chance qu'on donne à l'élève. D'ailleurs, on n'y recourt pas assez. » Mais il est vrai qu'il s'exprimait dans un autre contexte, celui de l'élève plagiaire au collège de Candolle, dans les colonnes de la Tribune de Genève. Pourtant, ce qui vaut pour un élève plagiaire doit sans doute valoir aussi pour un élève qui rencontre des difficultés et souhaite pouvoir les combler.

Depuis de nombreuses années pourtant, le redoublement est très limité. Une majorité des élèves en situation d'échec bénéficient de promotion par dérogation. Il est ainsi faux de prétendre que le redoublement est automatique. Il est le résultat d'une sérieuse prise en compte de la situation de l'élève, discutée avec toutes les parties concernées, l'élève, les parents, l'enseignant-e et l'inspecteur ou l'inspectrice.

En prônant le maintien des degrés annuels, l'initiative d'ARLE ne souhaite donc pas le « redoublement automatique », comme l'affirment fautivement le DIP, le GAPP et la SPG dans la procédure de consultation lancée ce printemps en vue du contre-projet. Elle demande simplement que la promotion d'un élève en situation d'échec reste l'exception, et non la règle.

En effet, la promotion automatique telle que prônée par la rénovation et par le contre-projet du DIP à l'initiative d'ARLE, signifie que l'institution s'accommode du fait qu'un-e élève n'atteint pas et a de forts risques de n'atteindre jamais les objectifs d'apprentissage. Ce qui signifie, plus clairement, que l'institution ne respecte plus le principe de l'égalité des

---

<sup>28</sup> Cf. note 1).

chances, pourtant au cœur de l'article 4 de la LIP, et qu'elle conçoit l'échec comme une fatalité.

### **Pisa 2000 et 2004 : pour ou contre les notes ?**

Le rapport PISA ne permet pas de dégager au plan international des enseignements définitifs sur les mérites de tel ou tel type de pédagogie. Tout le monde cite l'exemple finlandais, qui arrive en tête de ce classement avec un système en cycles d'apprentissage et une évaluation sans notes certificatives. Tout le monde occulte l'exemple portugais, qui ferme le classement avec le même type d'organisation. On observera que le canton du Valais, avec une organisation en degrés et une évaluation certificative par la note, obtient pratiquement l'égalité avec la Finlande.

Le rapport PISA ne peut donc nous donner d'indications sur les qualités intrinsèques d'un système par rapport aux autres. Le problème est beaucoup plus complexe et les résultats obtenus par les pays tiennent à un ensemble de facteurs sociaux, culturels et économiques mouvants. En fin de compte, PISA ne nous dit qu'une seule chose : quels sont les pays qui ont adopté le système scolaire le plus adapté à ses spécificités socio-culturelles et économiques propres.

### **Changer pour changer, ou pour progresser?**

La rénovation du primaire était censée être tendue vers un objectif principal : la lutte contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales reproduites par le système scolaire. Mais ses concepteurs «n'ont pas fixé comme objectif, en tout cas de façon explicite, une amélioration des acquis et des compétences des élèves<sup>29</sup>.»

Si l'on en croit les deux seuls rapports dont on dispose pour évaluer le succès de la rénovation, à savoir celui du SRED<sup>30</sup> et le sondage réalisé par l'institut Erasm pour le compte du Conseil d'Etat, cette réforme n'a pas produit les effets attendus. 75% des enseignant-e-s de l'école primaire des deux divisions (élémentaire et moyenne) pensent en effet que les réformes

---

<sup>29</sup> Bernard Favre, Christian Nidegger, Françoise Osiek, El Hadi Saada, avec la collaboration de Nilima Changkakoti, Ninon Guignard, Jean-Marc Jaeggi, Aline Sommer. (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 genevois*. Genève : Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation. p. 96.

<sup>30</sup> *Op. cit.*

engagées ne permettront pas de combattre l'échec scolaire. Cette proportion passe à 84% si l'on inclut les enseignant-e-s du secondaire. Plus de la moitié des enseignant-e-s pensent même que, au contraire, cette rénovation renforcera la sélection parmi les élèves. En outre, ils sont près de 9 sur 10 à estimer que les changements ont induit une surcharge de travail, et 7 sur 10 qu'ils ont contribué à détériorer l'image de l'enseignant-e dans le public.

Nul doute que l'école doit sans cesse progresser et évoluer. La question qui doit se poser aujourd'hui est donc la suivante : tout changement est-il forcément positif ? La rénovation va-t-elle dans le bon sens ?

On peut en douter. Elle coûte plus cher – le chef du DIP l'a reconnu en présentant son contre-projet – et risque de s'avérer moins efficace, comme l'expriment la majorité des enseignants ainsi que la seule étude comparative dont nous disposons à Genève (*Cf.* note 28).

Le mouvement de réflexion engagé depuis le « Petit Bleu » a permis d'explorer de nombreuses pistes. Certaines portent des fruits, comme le soin apporté à la différenciation des didactiques, ou différenciation interne. Ces deux progrès sont d'ailleurs totalement conciliables avec l'initiative d'ARLE.

## CONCLUSION

Au vu de ce qui précède, force est de constater que l'erreur manifeste n'a pas été la rénovation en elle-même, mais la manière de la mettre en place.

Depuis le départ jusqu'à présent, tout a été faussé par le fait qu'on a voulu instaurer un système sans savoir si ce dernier était applicable à notre système scolaire.

Pire, il semblerait que le département ait adopté clés en main cette méthode avec le secret espoir qu'elle résoudrait tous les problèmes éducatifs.

A chaque critique, il suffisait de brandir le fait que la rénovation devait prendre son envol et qu'elle ne pourrait porter ses fruits qu'à long terme.

J'en veux pour preuve le rapport Pisa où les fervents de la rénovation nous ont expliqué en long et en large que les élèves participant à ce test n'étaient pas passés par la rénovation.

En conséquence, et comme bien souvent, on n'a pas cherché à savoir la cause de ses résultats peu glorieux, on a conclu que la rénovation viendrait plus tard au secours de nos élèves. Cette manière de fermer les yeux sur la réalité n'est pas nouvelle, mais elle force l'admiration dans la bêtise lorsqu'on voit les erreurs de parcours relevées dans ce rapport.

L'école doit évoluer, c'est certain. Qui aujourd'hui peut imaginer un système scolaire rigide et figé dans le passé ? Mais pas à n'importe quel prix, nous n'avons pas à subir la rénovation, nous devons la maîtriser, l'analyser et le cas échéant la corriger. C'est ce que nous avons toujours voulu, c'était le but de notre motion lorsque nous avons demandé et obtenu que les réformes soient analysées avant d'être étendues.

Or que constatons nous à l'heure actuelle ?

Que la rénovation n'est pas passée sous la loupe de l'institution, c'est à se demander à quoi sert le SRED. Au vu du nombre de publications parfois intéressantes de ce service, pourquoi le DIP n'a jamais chargé ce dernier de faire une analyse détaillée des réformes en question alors que la motion radicale sur l'école et la rénovation lui en donnait l'ordre ?

De plus la faille profonde de la rénovation est la communication. Personne n'a mis en place une plate-forme de gestion de la rénovation qui puisse la suivre en temps réel et surtout qui puisse convaincre de son utilité et non laisser chacun en faire son jardin personnel, actuellement, chaque école mène sa rénovation sur des bases généralistes et cette dernière ne tardera pas à échapper à toute logique par manque de buts et de cadrages précis.

Toutes ces raisons auraient dû inciter le DIP à prendre des mesures claires.

Le manque de pilotage de la rénovation sonne peut-être le glas de celle-ci, quoi qu'il en soit, de bonnes choses en sont sorties, il faudra donc non seulement du temps mais aussi un peu de courage politique pour faire une analyse sérieuse que j'appelle de tous mes vœux.

En attendant, le DIP s'enfoncé chaque année, car il étend le nombre des écoles rénovées pour faire un coup de force, jusqu'au point de rupture qui ne saurait tarder.

L'idée fédératrice de cette rénovation était de lutter contre l'échec scolaire, je ne reviendrai pas sur les éléments que j'ai déjà exposés, mais à l'évidence, le problème d'échec scolaire est tout autant présent dans les deux systèmes et les redoublements, à l'inverse de ce qu'on nous a laissé croire, se font de la même manière dans le système rénové que dans celui dit traditionnel.

Sur ce point, la rénovation n'a rien changé et c'est un des premiers échecs de cette dernière.

Quant à la note, il faut bien reconnaître, l'initiative parle du bon sens.

En décembre 2001, le SRED, dans une publication intitulée « regard des parents sur l'école genevoise », indiquait que 90% des parents sondés souhaitaient garder le système de notes avec des commentaires pour les expliciter (annexe 1).

En plus, dans un sondage réalisé récemment par le service de recherche de SSR idée suisse sous le thème : « les notes à l'école plébiscitées par les Romands », on apprend que 85% des parents souhaitent conserver le système des notes et que, même pour les parents des élèves du primaire, le pourcentage reste en dessus des 80% (annexe 3).

Je n'ai pu résister au plaisir de vous mettre une note en anglais sur le devenir de l'école japonaise, elle est éloquent et suffit par elle-même pour montrer que certains pays savent reconnaître leurs erreurs et revenir sur une école plus structurée avec des notes. D'autres pays comme la Belgique ou le Québec, souvent cités en exemple, se posent depuis longtemps des questions sur l'évolution des réformes de leur système scolaire (annexe 4).

Dès lors, qu'attend-t-on à Genève pour réagir ? Faudra-t-il attendre d'être complètement embourbé avant qu'on se mette à réfléchir sur l'avenir de l'école genevoise, un tel degré d'aveuglement ne peut être dicté que par un degré équivalent d'incompétence et je remercie les auteurs de cette initiative d'avoir permis de remettre la discussion de l'Ecole genevoise sur la place publique.

S'il ne fallait qu'une raison pour y souscrire, la voilà, et je prie, Mesdames et Messieurs les députés, de faire bon accueil à cette initiative, de la voter pour l'avenir de notre système d'enseignement.



SRED

Numéro 9  
Décembre 2001

## Notes d'information du

**SRED**

Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève

**Regards de parents sur l'école primaire genevoise**

Roberta Alliata, Sylvain Dionnet, Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek

Cette note est à replacer dans le contexte de la rénovation de l'enseignement primaire genevois. Utilisant l'échantillon défini pour l'enquête OPEC<sup>1</sup>, des questionnaires intégrant différents aspects des transformations introduites dans le système scolaire genevois ont été passés auprès des élèves, des parents et des enseignants. Les résultats présentés ici correspondent au premier traitement<sup>2</sup> d'un questionnaire comportant 140 items regroupés en 33 questions, adressé en décembre 2000 à des parents d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire. Parmi les 1484 parents auxquels il a été envoyé, 872 (59%) l'ont rempli et retourné.

**Caractéristiques des répondants**

Qui sont les parents qui ont répondu ? Leur répartition, en fonction de leur nationalité<sup>3</sup> ou de leur origine sociale, est-elle équivalente à la répartition de l'échantillon utilisé et à la population du canton ?

Les répondants sont représentatifs de la population (tableau 1)<sup>4</sup> pour la plupart des comparaisons. On soulignera toutefois une légère sur-représentation des

parents issus des pays francophones (Suisse et France) et une sous-représentation des pays latins (Espagne, Italie et Portugal) et des autres pays. Ce résultat peut éventuellement s'expliquer par l'utilisation d'un questionnaire plus accessible aux parents de langue française. En ce qui concerne les caractéristiques socio-professionnelles, on observe une sous-représentation

des parents de profession libérale ou cadres dirigeants (constatée également dans l'échantillon de départ).

Par ailleurs, nous devons signaler que ce sont surtout les mères qui ont rempli le questionnaire (59%), alors que les pères n'ont été que 17% à le faire et que 24% des parents ont répondu ensemble.

**Tableau 1 : Caractéristiques socio-démographiques des parents d'élèves de 6P**

		Répondants	Echantillon	Population <sup>5</sup>
<b>Nationalité</b>	Suisse + France	67%	63%	61%
	Espagne + Italie + Portugal	16%	20%	18%
	Autres pays	14%	17%	21%
	Sans réponse	4%	-	0.1%
<b>Catégorie socio-professionnelle</b>	Cadres dirigeants et professions libérales	17%	18%	22%
	Petits indépendants	5%	6%	5%
	Classes moyennes	42%	40%	39%
	Ouvriers	27%	31%	28%
	Divers et sans indication	9%	6%	6%
<b>Total</b>		<b>863</b>	<b>1484</b>	<b>3901</b>

## Les missions de l'école et le rôle des enseignants

Au-delà de ses missions traditionnelles concernant les apprentissages de base (lire, écrire, compter), il va de soi que l'école remplit des missions beaucoup plus diversifiées. Scolariser un enfant, c'est aussi lui donner un cadre favorisant son développement personnel et la possibilité de faire l'expérience de la vie dans un groupe social organisé en fonction de valeurs définies par la collectivité. Mais comment ces missions sont-elles per-

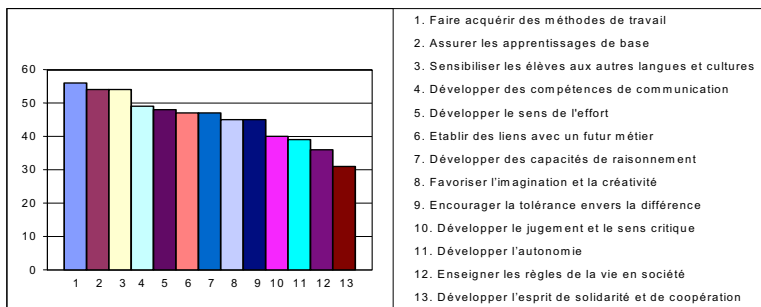
çues par les parents et comment estiment-ils que l'école y répond ? Deux des questions avaient pour objectif d'identifier les attentes des parents par rapport à la mission de l'école et au rôle des enseignants.

### Les souhaits des parents concernant les missions de l'école

Pour la première question, nous avons demandé aux parents d'exprimer un avis sur 13 missions de l'école. Pour chaque

mission, il était demandé si l'école lui accordait déjà l'importance qu'il faut ou, au contraire, devait la développer ou la réduire. Selon les missions proposées, de 42 à 66% des parents considèrent que l'école leur donne déjà l'importance qu'il faut. Toutefois, une large partie des parents exprime le souhait de développer les missions soumises à appréciation. Nous présenterons ici uniquement ces derniers résultats (graphique 1).

Graphique 1 : Missions de l'école que les parents souhaitent voir développer (en %)



Les résultats semblent montrer que les attentes des parents sont fortes et nombreuses en ce qui touche les missions de l'école. En effet, pour chacune des missions soumises à appréciation, les répondants envisagent d'en développer l'importance. Cependant, les différences relatives, selon les missions proposées, permettent de repérer une certaine hiérarchie. Ainsi, une majorité de parents (54%) souhaitent que l'école accorde encore plus d'importance aux connaissances fondamentales, à savoir *apprentissages de base* (lire, écrire, calculer) et *langues*. Toutefois, les attentes des parents sont encore plus élevées pour l'acquisition des *méthodes de travail* (56%). Ces résultats indiquent une légère préférence

pour les savoir-faire par rapport aux savoirs.

Suit un ensemble de missions qui sont beaucoup plus centrées sur le développement de la personne (*compétences de communication, capacités de raisonnement, sens critique, créativité, tolérance envers la différence, autonomie*) et sur la préparation à l'avenir (*investir la mission d'anticipation de l'emploi, donner à l'enfant le goût de l'effort*). Le renforcement de ces missions de l'école correspond à la demande de 40-49% des parents. Ce sont les objectifs de socialisation (*apprentissage des règles qu'impose la vie en société et développement de l'esprit de solidarité et de coopération*) qui font l'objet de moins

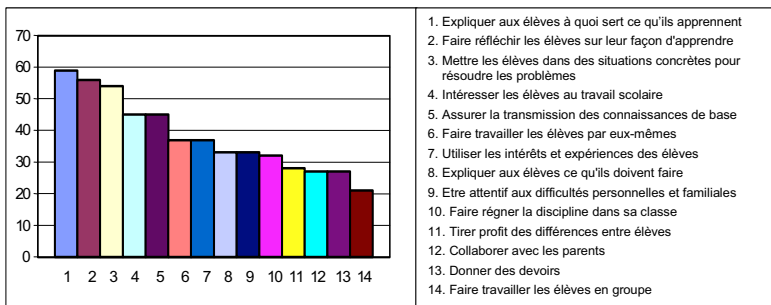
d'attentes de la part des parents (31-36%).

### Les souhaits des parents concernant le rôle des enseignants

Nous avons également demandé aux parents d'exprimer leur avis sur 14 rôles de l'enseignant. Pour chaque rôle, ils devaient préciser si l'enseignant lui accordait déjà l'importance qu'il faut ou, au contraire, devait le développer ou le réduire. Selon les rôles proposés, de 39 à 71% des parents considèrent que les enseignants leur donnent déjà l'importance qu'il faut. Toutefois, une large partie des parents exprime le souhait de développer certains de ces rôles. Nous présenterons ici uniquement ces derniers résultats (graphique 2).



Graphique 2 : Rôles que les enseignants devraient développer selon les parents (en %)



Il est intéressant de remarquer que les attentes de la majorité des parents (54-59%) se focalisent sur les rôles favorisant les dimensions réflexives et motivationnelles de l'activité des élèves : en effet, *expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent, faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre et mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes* peuvent se traduire respectivement par donner du sens aux apprentissages, favoriser la métacognition et contextualiser les savoirs. En l'occurrence, les attentes parentales sont passablement exigeantes, car elles ne se satisfont pas de la fonction de transmission de connaissances, mais souhaitent un dépassement de ce rôle.

Avec *assurer la transmission des connaissances de base et intéresser les élèves au travail scolaire*, on retrouve une demande « classique » vis-à-vis de l'enseignant d'être à la fois garant de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et source de motivation (45%).

Suit un ensemble d'aspects qui relèvent tous d'une plus grande prise en compte des particularités individuelles de la part des enseignants : aussi bien du côté pédagogique (*faire travailler les*

*élèves par eux-mêmes, expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire et tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement*) qu'au niveau des ressources (*utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour son enseignement et être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves*) (28-37%).

Les parents sont un peu moins nombreux (27-32%) à estimer que les enseignants doivent accorder davantage d'importance à des rôles relevant de l'encadrement (*faire régner la discipline dans la classe*), de la relation famille-école (*collaborer avec les parents*) ou de la consolidation/préparation du travail fait en classe (*donner des devoirs*).

Enfin, c'est *faire travailler les élèves en groupe* qui fait l'objet de moins d'attentes de la part des parents (21%).

#### En résumé...

Les attentes des parents sont cohérentes, que ce soit au niveau des missions de l'école ou du rôle des enseignants. Elles traduisent le souci de privilégier l'acquisition individuelle des connaissances et la prise en compte, voire la valorisation, des caractéristiques personnelles de l'enfant.

En effet, la demande immédiate des parents en ce qui touche les

missions de l'école semble aller dans le sens d'un renforcement des objectifs d'apprentissage essentiels (à savoir la transmission des connaissances de base et l'acquisition des méthodes de travail, avec une légère préférence en ce qui concerne ces dernières) ainsi que d'une valorisation des compétences personnelles et de la préparation à l'avenir, au détriment des compétences sociales.

Cela se reflète sur le plan de ce que les parents demandent prioritairement aux enseignants, à savoir de développer leur rôle de dispensateurs de connaissances et de médiateurs (avec une légère préférence pour ce deuxième rôle) et de prise en compte des particularités individuelles des élèves pour leur enseignement, mettant au second plan la dimension collective de l'apprentissage.

Les parents font en quelque sorte l'impasse sur les interactions entre les élèves et leurs caractéristiques d'apprentissage collectif. Cela pose notamment la question de l'articulation entre un enseignement centré sur l'individu et le développement des compétences dites sociales.





### Les attentes diversifiées des parents

Les résultats globaux présentés ci-dessus masquent bien évidemment des disparités. En effet, une analyse plus fine<sup>7</sup> met en évidence une appréciation différente des missions de l'école et des rôles des enseignants en fonction du milieu social des parents.

Premier constat : les divergences sociales se reflètent dans les réponses des parents concernant leur opinion sur les deux missions suivantes de l'école :

– *Développer le jugement des élèves et leur sens critique.* Parmi les parents qui pensent que l'école primaire devrait s'attacher davantage à développer le jugement critique des enfants, le groupe des parents de profession libérale ou cadres dirigeants est sur-représenté.

– *Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier.* Parmi les parents qui expriment le souhait que l'école primaire accorde plus d'importance à cette mission, on constate une sur-représentation

de parents du milieu ouvrier. Autre constat : les parents du milieu ouvrier sont sur-représentés dans les groupes de parents qui souhaitent que les enseignants donnent plus d'importance aux trois rôles suivants :

- *intéresser les élèves au travail scolaire ;*
- *expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire ;*
- *être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves.*

### Quelle évaluation des apprentissages ?

La question de l'évaluation des apprentissages scolaires constitue un enjeu majeur de toute réforme. L'évaluation fournit aux parents une information sur les résultats obtenus par leur enfant dans ses apprentissages. Quelle est l'appréciation des parents concernant les différents modes d'évaluation appliqués dans les écoles ? Se sentent-ils bien informés à ce sujet ?

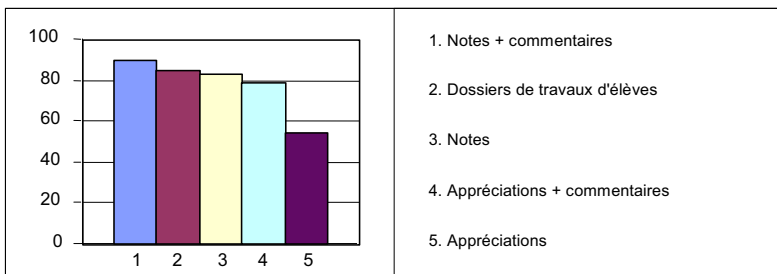
Tel était le sens général des questions qui leur étaient posées dans cette partie du questionnaire.

#### Importance relative des différents modes d'évaluation

Nous avons demandé aux parents d'indiquer le degré d'importance qu'ils attribuaient à divers modes d'évaluation (notes, commentaires, apprécia-

tions, dossier de travaux d'élèves, etc.). Notons qu'ils n'avaient pas à accorder une préférence pour un mode d'évaluation mais à se déterminer sur chaque proposition pour elle-même. En conséquence, on ne sera pas étonné de constater que tous les modes d'évaluation, sauf un, obtiennent des scores élevés (entre 79% et 90%) (graphique 3).

Graphique 3 : Importance attribuée aux divers modes d'évaluation par les parents



On remarquera que les parents manifestent rarement une opinion tranchée. En effet, peu d'entre eux optent pour un mode d'évaluation en rejetant les autres, ceci aussi bien en ce qui concerne les modes qualitatifs que quantitatifs d'évaluation.

Une grande majorité d'entre eux souhaitent une combinaison des différentes manières d'apprécier le travail scolaire de leur enfant. Si les *notes* sont jugées importantes par 82% des parents, ces derniers préfèrent encore des *notes assorties de commentaires*

(90%). Les *dossiers d'élèves avec des commentaires* sont d'ailleurs tout aussi appréciés que les *notes* (85%). En revanche, une évaluation donnée sous la forme d'une simple appréciation de type « très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant »



n'est prise que par la moitié des parents (54%). Il est probable que cette forme qualitative d'appréciation soit jugée un peu trop sommaire ou perçue comme insuffisamment informative et explicite.

Si les parents restent ainsi fidèles aux modes traditionnels d'évaluation, cela ne signifie pas pour autant qu'ils s'opposent à l'introduction d'autres manières de procéder. Cela doit d'autant plus être mis en évidence du fait que la 6<sup>e</sup> primaire est une année décisive en ce qui concerne l'évaluation certificative des enfants.

En affinant quelque peu l'analyse<sup>8</sup>, on relèvera que ce sont les parents de milieu ouvrier qui défendent le plus le système des notes, alors que les parents de profession libérale ou cadres dirigeants marquent un certain intérêt (non exclusif) pour un système d'évaluation basé sur un dossier de travaux de l'élève avec des commentaires.

Notons que 38% des parents estiment que *l'enfant apprend de la même manière, quel que soit le mode d'évaluation utilisé*. Cette affirmation, qui nie l'idée d'un lien entre apprentissage et mode d'évaluation, est approuvée par la moitié des parents de milieu ouvrier.

### Clarté, simplicité, exhaustivité de l'évaluation

D'autre part, les parents estiment dans leur grande majorité que les moyens d'évaluation actuels<sup>9</sup> sont clairs et compréhensibles (87%), concis et simples (86%). Ils sont un tout petit peu moins nombreux à penser que l'information à ce propos est suffisamment complète pour suivre l'évolution de l'enfant (79%). Toutefois, une proportion non négligeable de parents de milieu ouvrier (18%) trouvent les informations données par l'école difficiles à comprendre. Cela pose le problème de la clarté de la communication à l'intention d'une partie de la population.

### Rythme souhaité en matière d'information

Au sujet du rythme auquel l'école devrait transmettre de l'information concernant le travail de leur enfant, les parents sont assez partagés. La moitié (54%) d'entre eux estiment que cette information est donnée à un bon rythme, alors que 46% d'entre eux aimeraient la recevoir plus souvent. Une chose est sûre, très peu d'entre eux (0.4%) pensent qu'ils devraient être moins souvent informés !

### Bilans d'apprentissages

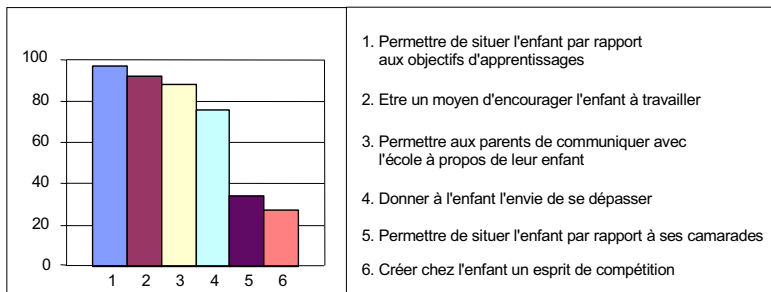
La fréquence annuelle « classique » du bilan d'apprentissages de l'enfant est plébiscitée à 90%. En revanche, ils sont 63% à refuser l'idée que ce bilan pourrait se faire au terme d'un cycle de plusieurs années ou en dernière année de l'école primaire.

Il faut toutefois rester prudent face à ces résultats, quand on sait que 23% des parents ont répondu favorablement à toutes les propositions (qui se voulaient plus ou moins exclusives). Cela peut être le signe d'une compréhension difficile de notions qui ne sont pas encore suffisamment diffusées dans un large public, mais cela peut aussi vouloir dire qu'en fin de compte, les parents ne sont pas des partisans très convaincus d'une solution au détriment d'une autre. Reste qu'il s'en trouve tout de même une moitié pour ne choisir « que » la solution du bilan annuel.

### Fonctions de l'évaluation

Quelles sont les fonctions de l'évaluation qui concernent particulièrement les parents ? C'est ce que nous avons cherché à savoir en leur proposant diverses fonctions mettant en avant des dimensions telles que le positionnement

Graphique 4 : Fonctions de l'évaluation selon les parents (en %)



de l'enfant parmi ses camarades et par rapport aux objectifs d'apprentissage, l'encouragement à travailler, la compétition (vis-à-vis de soi-même ou des autres) et la communication avec l'école (graphique 4).

Dans leur grande majorité, les parents voient l'évaluation comme un moyen aidant les enfants dans leur travail, soit comme un encouragement à travailler (92%), soit comme un repère lui permettant de se situer dans les apprentissages (97%).

En revanche, les propositions impliquant une notion de compétition ne sont acceptées que par 27% des parents si on introduit explicitement le terme de *compétition* et par 34% si l'on parle simplement de *situer l'enfant par rapport à ses camarades*. Notons que sur ce point, les parents de milieu ouvrier sont moins réticents à l'idée d'une compétition ou d'une comparaison entre enfants par le biais de l'évaluation que ceux des autres catégories sociales.

Reste l'*envie de se dépasser* (compétition vis-à-vis de soi-même), objectif mieux accepté par tous (76%).

Enfin, la fonction communicationnelle, permettant aux parents de communiquer avec l'école par le biais de l'évaluation de leur enfant, est bien cotée (88%). Ils sont en phase, en cela, avec la « tradition » scolaire qui a longtemps privilégié l'évaluation comme mode de communication institutionnelle avec les parents.

## La relation famille-école

Une évolution générale de l'administration publique tend à se préoccuper de plus en plus de la qualité de la relation avec ses usagers, non seulement pour mieux communiquer ses intentions et objectifs, mais aussi pour adapter son fonctionnement aux besoins de ceux qui bénéficient de ses services. Dans le cas de l'école, il va de soi que les relations entretenues avec les parents sont essentielles, tant du point de vue du fonctionnement de l'institution elle-même que des apprentissages scolaires des élèves. Encore faut-il connaître l'état de ces relations !

Sur ce point, le questionnaire a cherché à obtenir des informations sur 1) la qualité de la communication concernant différents

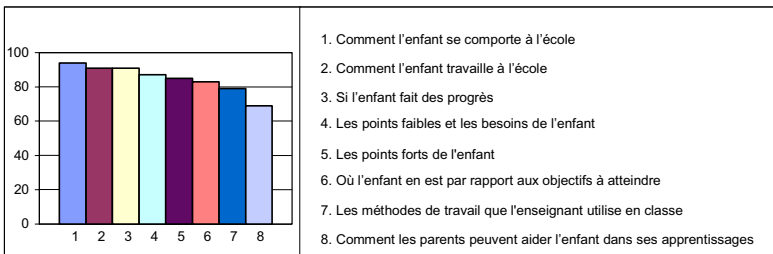
types d'information obtenus auprès de l'enseignant, 2) la perception de la qualité de l'accueil dans l'école et de leur degré d'implication actuelle ou future et 3) les éléments d'information complémentaire auxquels ils aimeraient avoir accès.

### Les informations fournies aux parents par les enseignants

La proportion de parents satisfaits des informations reçues de l'enseignant est globalement élevée, et n'est en tout cas jamais inférieure à 69% (graphique 5). On constate cependant que plus les informations quittent un niveau très général (le comportement, les progrès, etc.) pour toucher des points permettant de situer la progression de l'enfant

(ses points forts ou faibles, sa situation par rapport aux objectifs d'apprentissage) et davantage encore de donner des informations pratiques sur la manière d'atteindre ces objectifs (méthodes d'enseignement, aide aux devoirs), plus la proportion de parents satisfaits diminue (on passe de 94% à 69%). Autrement dit, selon les parents qui ont répondu, il y aurait un certain déficit d'information concernant tout ce qui pourrait leur donner des points de repères concernant le niveau réel de l'enfant ainsi que la manière de l'aider dans ses apprentissages. Bien que la satisfaction globale reste élevée, cela pose question, à un moment où l'on demande aux parents de s'impliquer dans le suivi scolaire de l'enfant.

Graphique 5 : Les informations fournies par l'enseignant aux parents (en %)





### Accueil de l'école et implication des parents

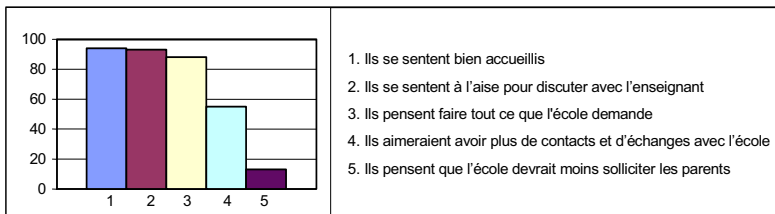
Les réponses des parents relèvent de deux registres. Premièrement, celui de la satisfaction. La quasi-totalité des parents se sentent bien accueillis à l'école (94%) et à l'aise pour aller discuter avec l'enseignant (93%) (graphique 6).

Cependant, plus de la moitié des parents (55%) souhaiteraient avoir davantage de contacts et d'échanges avec l'école. Cette attente est la plus forte en milieu ouvrier.

Le second registre est celui de l'implication parentale. Les répondants sont non seulement très nombreux (88%) à considérer

qu'ils répondent déjà aux demandes de l'école, mais de plus ne sont pas prêts à réduire cette implication puisque, dans la même proportion (87%), ils refusent d'envisager une baisse de sollicitation de l'école vis-à-vis d'eux.

**Graphique 6 : Accueil de l'école et implication des parents (en %)**



### Les domaines où l'information fournie par l'école doit être complétée

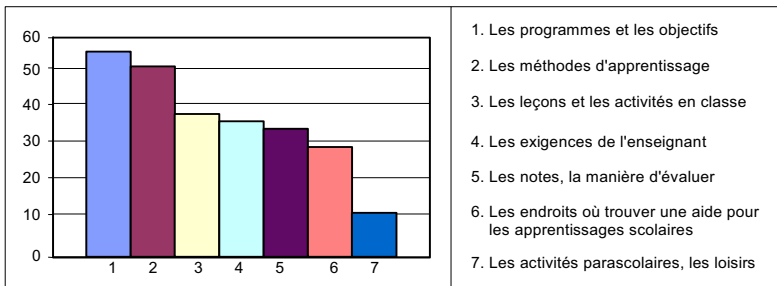
Les domaines pour lesquels les parents sont les plus nombreux à réclamer une meilleure information (graphique 7) concernent le programme et les objectifs (56%) ainsi que les méthodes d'apprentissage (52%), ce qui est tout à fait cohérent avec le déficit

d'information mis en évidence plus haut à propos de ces mêmes domaines relatifs à l'acquisition des apprentissages.

Les informations concernant les pratiques d'enseignement (leçons, exigences en classe et évaluation), qui sont beaucoup plus du domaine de la compétence spécifique des enseignants, sont moins recherchées (35-39%). Les parents sont encore

moins nombreux (30%) à souhaiter davantage d'information concernant les lieux où ils pourraient trouver une aide pour les apprentissages scolaires. Les activités parascolaires, quant à elles, semblent une préoccupation secondaire (12%), à moins que l'information à ce sujet soit jugée bien faite et suffisante.

**Graphique 7 : Domaines sur lesquels les parents aimeraient plus d'information (en %)**





### En bref...

La mise en perspective des réponses relatives aux relations famille-école permet d'esquisser le point de vue des parents d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire par rapport à l'école.

La satisfaction des parents est manifeste sur la plupart des points abordés. L'école peut s'en féliciter d'un point de vue institutionnel mais aussi, et peut-être surtout, du point de vue des enseignants, interlocuteurs privilégiés des familles qui ne peuvent juger de l'école, le plus souvent, qu'à travers eux.

La centration sur les apprentissages est une priorité pour les parents qui se traduit au niveau des demandes concernant les objectifs et les méthodes, exprimées soit directement avec une demande spécifique d'informations supplémentaires, soit indirectement à travers l'insatisfaction relative concernant les informations reçues de la part des enseignants sur les méthodes pour atteindre les objectifs scolaires. A ce sujet, on notera la correspondance interne entre les réponses fournies par les parents dans différentes parties de ce questionnaire. La demande d'informations supplémentaires à propos des programmes et objectifs qui se manifeste ici peut être mise en relation avec les attentes concernant les méthodes de travail et

les apprentissages de base qui se sont exprimées dans la partie du questionnaire consacrée aux missions de l'école. Par ailleurs, la comparaison du degré de satisfaction des informations fournies par les enseignants (graphique 5) et des domaines sur lesquels ils aimeraient plus d'informations (graphique 7) permet de préciser la fonction que les parents interrogés attribuent à l'école. Bien qu'ils manifestent un degré plus faible de satisfaction concernant les informations fournies par les enseignants sur la manière dont ils peuvent *aider leur enfant dans ses apprentissages*, ils n'expriment pas une demande élevée à propos des *endroits où trouver une aide aux apprentissages scolaires*. C'est de l'école que les parents attendent les ressources leur permettant d'aider leurs enfants, à moins, bien entendu, qu'ils aient accès à d'autres sources d'informations qui ne passent pas par l'école. Enfin, bien qu'ils estiment répondre aux attentes de l'école (88%), ils sont tout aussi nombreux (87%) à rejeter l'idée que l'école solliciterait trop les parents. Les parents interrogés souhaitent même s'impliquer davantage encore dans les apprentissages de leur enfant mais ils estiment que c'est à l'école de leur en donner les moyens, en particulier en leur fournissant les informations adéquates sur les objectifs et les méthodes d'enseignement. ▽

### Notes

<sup>1</sup> Enquête *Observation des performances et estimation des compétences*, 1995-2000, SRED.

<sup>2</sup> La présentation et l'analyse complète des résultats feront l'objet d'une publication ultérieure.

<sup>3</sup> La nationalité et la langue sont deux caractéristiques assez proches l'une de l'autre en termes de représentativité. Pour ne pas alourdir la présentation, nous avons tenu compte du facteur linguistique en regroupant les nationalités. Nous avons ainsi réuni les pays d'expression française, c'est-à-dire la Suisse (la proportion de parents suisses alémaniques ne dépasse pas 1%) et la France (2% du total), les pays d'immigration traditionnelle de langues latines (Italie, Espagne et Portugal) et les autres pays.

<sup>4</sup> Calcul des intervalles de confiance des proportions relatives aux modalités de ces deux variables (au seuil de risque  $\alpha = 0.05$ ), pour les répondants et l'échantillon.

<sup>5</sup> Etat au 31.12.2000 (Source : *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève 2001*, SRED).

<sup>6</sup> Cet item peut être doublement interprété. D'une part, la composante « tolérance » laisse envisager la recherche d'un esprit d'ouverture envers l'environnement social ; d'autre part, il peut aussi être interprété comme le désir de faire prendre en compte, par l'école, la nature individuelle des différences.

<sup>7</sup> La modalité « donner plus d'importance » des variables relatives aux missions de l'école et aux rôles de l'enseignant a été caractérisée en fonction des différentes catégories socio-professionnelles. Pour ce faire, pour chaque modalité de ces variables, on a calculé la probabilité (hypergéométrique) d'observer un effectif au moins aussi extrême ( $p < 0.01$ ).

<sup>8</sup> Au moyen du test du  $\chi^2$ .

<sup>9</sup> Jusqu'à la rentrée 2001, les élèves ont fait l'objet d'une évaluation qualitative en division élémentaire et quantitative (notes) en division moyenne. Plusieurs modalités d'évaluation alternatives ou complémentaires (p. ex. portfolio) ont été introduites récemment, en particulier dans les écoles qui expérimentaient la rénovation scolaire.

*Pour toute information concernant cette note, s'adresser aux auteurs :*

Roberta Alliata, tél. 327 70 42 (roberta.alliata@etat.ge.ch)  
Sylvain Dionnet, tél. 327 71 26 (sylvain.dionnet@etat.ge.ch)  
Jean-Marc Jaeggi, tél. 327 70 54 (jean-marc.jaeggi@etat.ge.ch)  
Françoise Osiek, tél. 327 70 49 (francoise.osiek@etat.ge.ch)

## SRED - Service de la recherche en éducation

12, quai du Rhône, 1205 Genève, Suisse

Tél. (022) 327 57 11 - Fax (022) 327 57 18

Site internet : <http://agora.unige.ch>



SRED

Numéro 11  
Août 2002

## Notes d'information du

**SRED**

Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève

## Opinions des enseignants et des parents d'élèves sur l'école primaire genevoise

Roberta Alliata, François Ducrey, Christian Nidegger

En juin 2001, le SRED a procédé à une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de sixième<sup>1</sup> des écoles primaires genevoises. Les enseignants ont été invités à répondre à un questionnaire portant sur divers aspects de leur pratique professionnelle, tels que la mission de l'école, le rôle de l'enseignant, l'évaluation, les relations avec les parents, la différenciation de l'enseignement ou la coopération entre eux. Ces résultats viennent compléter ceux des enquêtes menées auprès des parents<sup>2</sup> et des élèves de ce même degré, respectivement en décembre 2000 et en octobre 2001. Sur les 88 enseignants sollicités, 61 nous ont retourné le questionnaire<sup>3</sup>, ce qui correspond aux deux tiers des maîtres interrogés.

### La mission de l'école et le rôle de l'enseignant

Deux questions posées aux maîtres avaient pour objectif d'identifier leurs attentes concernant la mission de l'école et de recueillir leurs opinions sur le métier d'enseignant. Pour la première question, nous avons demandé aux enseignants d'exprimer un avis sur treize missions de l'école. Pour chaque mission, ils devaient préciser si l'école y accordait l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient la voir développée ou réduite. Nous les avons également interrogés sur quatorze rôles qu'ils étaient tenus de remplir en tant qu'enseignants. Pour chaque rôle, ils devaient aussi préciser s'ils pensaient leur donner l'importance appropriée ou si, au contraire, ils souhaitaient le développer ou le réduire.

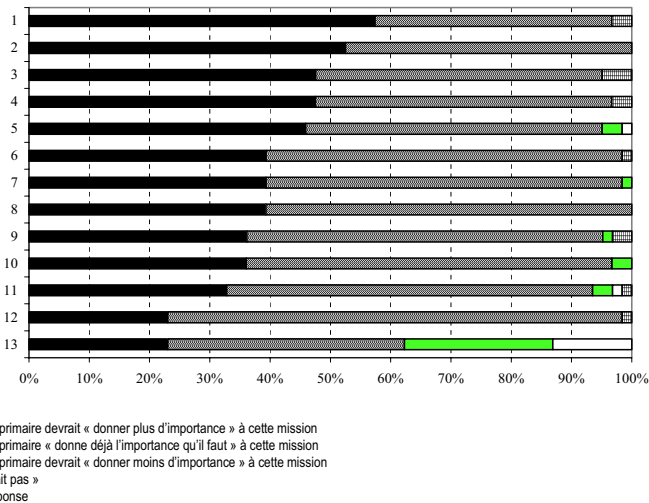
#### Les souhaits des enseignants concernant la mission de l'école

La moitié des enseignants environ (53-57%) estiment que l'école devrait remplir prioritairement une mission de socialisation et d'ouverture / intégration (*développer l'esprit de solidarité et de coopération, encourager la tolérance envers la différence*) (graphique 1). Leurs attentes sont toutefois également importantes en ce qui concerne le développement de compétences et l'encouragement d'attitudes fondamentales pour les apprentissages : en effet, un peu moins d'un enseignant sur deux souhaite qu'à l'école primaire, on attache davantage d'importance à l'acquisition de *méthodes de travail* efficaces, à apprendre à l'élève à *communiquer* de manière appropriée ou à promouvoir en lui le *sens de l'effort*. Suit un ensemble de missions

liées plus directement au développement personnel de l'enfant (développement de l'*autonomie*, du *sens critique*, des *capacités de raisonnement* et de la *créativité*) (36-39%) ; les attentes des enseignants sont néanmoins tout aussi grandes pour ce qui touche l'apprentissage des *règles de la vie en société* (39%). Enfin, seul un enseignant sur cinq exprime le souhait de voir développées des missions visant la transmission des *apprentissages de base* (lire, écrire, calculer) ou la préparation à un *futur métier*. Dans l'ensemble, ces résultats indiquent que, pour les enseignants, l'école primaire doit se préoccuper davantage du développement de missions différentes de celle, traditionnelle, visant la transmission de connaissances, et mettre plutôt l'accent sur ses missions de socialisation et sur le développement des compétences personnelles de l'élève.



Graphique 1 : Attentes des enseignants concernant la mission de l'école (en %)



## Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à ... »

1 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération

2 : Encourager la tolérance envers la différence

3 : Faire acquérir des méthodes de travail

4 : Développer les compétences de communication

5 : Développer le sens de l'effort

6 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique

7 : Enseigner les règles de la vie en société

8 : Développer les capacités de raisonnement

9 : Développer l'autonomie des enfants

10 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves

11 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations

12 : Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)

13 : Etablir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier

## Les conceptions du rôle d'enseignant

Les réponses aux questions sur le rôle de l'enseignant (graphique 2) indiquent que trois enseignants sur quatre environ (71%) estiment devoir accorder plus d'importance aux aspects métacognitifs de l'activité des élèves (*faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre*) ; un enseignant sur deux (56%) considère important de développer les stratégies de résolution de problèmes.

Environ un tiers des enseignants (28-34%) est surtout concerné

par la prise en compte des particularités individuelles de l'enfant (*tirer profit des différences entre élèves pour son enseignement, utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour son enseignement, faire travailler les élèves par eux-mêmes*). Une proportion analogue (31-33%) considère important de favoriser la motivation des élèves (*intéresser les élèves au travail scolaire, expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent*).

Les enseignants sont en revanche peu nombreux (13-15%) à

estimer qu'ils devraient accorder plus d'importance à des rôles relevant de l'encadrement (*faire régner la discipline dans la classe*) ou favorisant la dimension collective de l'apprentissage (*faire travailler les élèves en groupe*).

Enfin, très peu d'enseignants (moins de 10%) pensent qu'ils devraient accorder plus d'importance à des rôles relevant de la relation famille-école (*collaborer avec les parents, donner des devoirs à faire à la maison, être attentif aux difficultés personnelles et familiales*).



Note d'information du SRED, numéro 11 - Août 2002

des élèves) ou acceptent d'adopter un style d'enseignement trop directif (*expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire*)<sup>4</sup>.

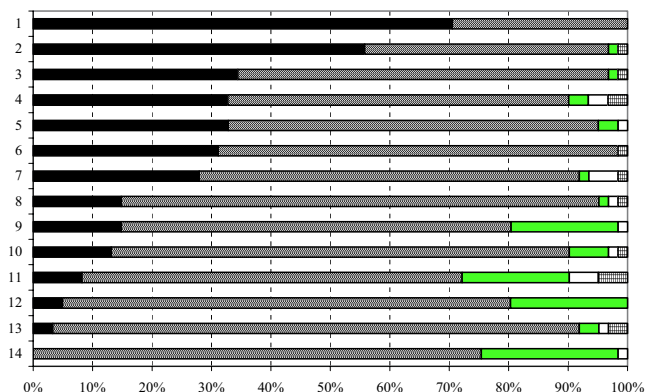
De façon générale, les réponses des maîtres en ce qui concerne le rôle de l'enseignant suivent un même *pattern* que celles relatives à la mission de l'école : en effet, de la même manière qu'ils considèrent que l'école primaire devrait déve-

lopper d'autres missions que celle d'instruction, ils estiment aussi qu'en tant qu'enseignants, ils devraient remplir un rôle différent de celui lié à la transmission de connaissances.

Ces résultats indiquent en outre que, d'une certaine manière, les enseignants estiment devoir porter moins d'attention aux rôles liés à la *gestion de l'enseignement* (à savoir les rôles ayant trait à la gestion de

la classe ou à la relation avec les familles) pour se préoccuper davantage des rôles liés plus spécifiquement à la *gestion des apprentissages* (à savoir la prise en compte des particularités individuelles des élèves dans l'enseignement, la mise en situations concrètes pour la résolution de problèmes ou la réflexion sur la façon d'apprendre des élèves).

Graphique 2 : Opinions des enseignants concernant leur propre rôle (en %)



- : l'enseignant devrait « donner plus d'importance » à ce rôle
- ▨ : l'enseignant « donne déjà l'importance qu'il faut » à ce rôle
- : l'enseignant devrait « donner moins d'importance » à ce rôle
- : « ne sait pas »
- : non-réponse

#### Clé de lecture

Question : « Par rapport à votre pratique actuelle, quel degré d'importance aimeriez-vous accorder à ... »

- |   |  |
|---|--|
| 1 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre                                 | 8 : Assurer la transmission des connaissances de base                    |
| 2 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes           | 9 : Faire régner la discipline dans la classe                            |
| 3 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes   | 10 : Faire travailler les élèves en groupe                               |
| 4 : Tirer profit des différences entre élèves (culture, niveau, etc.) pour l'enseignement | 11 : Faire votre travail en collaboration avec les parents               |
| 5 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent                                 | 12 : Donner des devoirs à faire à la maison                              |
| 6 : Intéresser les élèves au travail scolaire   | 13 : Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves |
| 7 : Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour l'enseignement               | 14 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire                        |





### Regards croisés sur la mission de l'école et le rôle des enseignants

La confrontation des opinions des enseignants et des parents d'élèves aux deux questions relatives aux missions de l'école et au rôle de l'enseignant permet de mettre en évidence le degré de convergence ou de désaccord entre parents et enseignants.

► Une divergence importante : les résultats des deux enquêtes montrent que les attentes des parents et des enseignants relatives aux missions de l'école (graphique 3) se différencient de manière assez nette en ce qui concerne les missions visant à assurer les connaissances fondamentales – les *apprentissages*

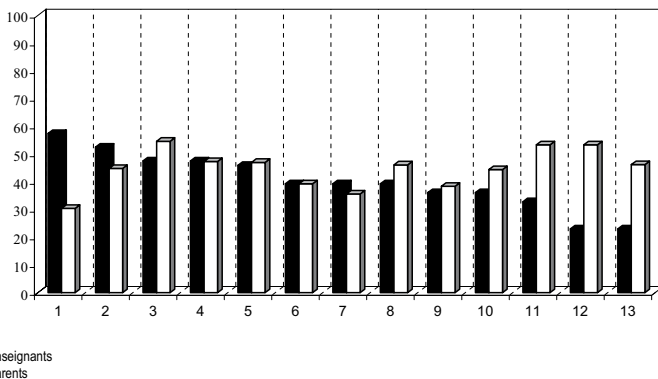
de base (lire, écrire, calculer) et les langues – ou à *établir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier*. En effet, le développement de ces deux types de missions (transmission des apprentissages de base et préparation à l'avenir) préoccupent davantage les parents que les enseignants.

En revanche, les attentes des enseignants semblent se focaliser plutôt sur des missions de socialisation : pour eux, l'école doit surtout apprendre aux enfants à « mieux vivre ensemble » (57% des enseignants – contre « seulement » 30% des parents – souhaitent que l'école primaire accorde plus d'importance à *développer l'esprit de solidarité et de co-*

*pération*, par exemple).

Bref, les attentes des parents et des enseignants divergent surtout en ce qui concerne le développement des missions d'instruction et de préparation à l'avenir (souhaité pour l'essentiel par la population des parents) et de socialisation (davantage souhaité par les enseignants). Les attentes de ces deux groupes concordent toutefois en ce qui concerne les autres missions de l'école soumises à appréciation par les questionnaires, missions qui sont liées plus directement au développement personnel de l'enfant (développement de l'*autonomie*, du *sens critique*, des *capacités de raisonnement*, de la *créativité*, etc.).

Graphique 3 : Comparaison enseignants - parents (mission de l'école) (en %)



#### Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'école primaire devrait-elle accorder à ... »

- |   |  |
|---|--|
| 1 : Développer l'esprit de solidarité et de coopération     | 8 : Développer les capacités de raisonnement                               |
| 2 : Encourager la tolérance envers la différence            | 9 : Développer l'autonomie des enfants                                     |
| 3 : Faire acquérir des méthodes de travail                  | 10 : Favoriser l'imagination et la créativité des élèves                   |
| 4 : Développer les compétences de communication             | 11 : Sensibiliser les élèves aux autres langues, cultures et civilisations |
| 5 : Développer le sens de l'effort                          | 12 : Assurer les apprentissages de base (lire, écrire, calculer)           |
| 6 : Développer le jugement des élèves et leur sens critique | 13 : Établir un lien entre les apprentissages de base et un futur métier   |
| 7 : Enseigner les règles de la vie en société               |  |



► Une convergence sur les objectifs de la rénovation : la mise en perspective des opinions des maîtres et des parents sur le rôle de l'enseignant (graphique 4) montre que les souhaits des parents et des enseignants se rejoignent en ce qui concerne la conduite des enfants au travail autonome (*faire travailler les élèves par eux-mêmes*) (34-37%) et la mise en situations concrètes pour la *résolution de problèmes* (54-56%), éléments souvent mis en avant dans les projets de rénovation de l'enseignement. Par contre, les parents souhaitent plus souvent que les enseignants que les autres rôles de

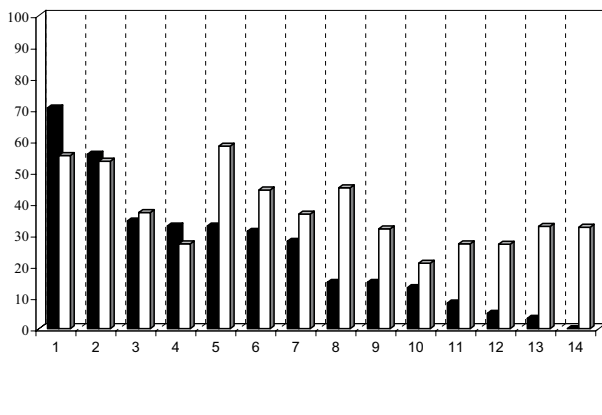
l'enseignant soumis à appréciation par les questionnaires soient développés. Ceci pourrait en partie s'expliquer par le fait que les parents se situent dans une position de demandeurs de prestations. Cependant, on observera que cette différence n'est pas de même ordre pour toutes les propositions. Il est donc intéressant de mettre en évidence les situations où les différences sont le plus contrastées.

On constate ainsi que les enseignants sont davantage préoccupés par le développement de la dimension réflexive et métacognitive de l'activité des élèves que les parents (par exemple,

71% des enseignants – contre « seulement » 55% des parents – pensent que le maître doit accorder plus d'importance à *faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre*).

Par contre, les parents sont sensibles à des aspects plus concrets de l'activité d'enseignement, comme la *transmission des connaissances de base* (45% de parents souhaitent voir développer ce rôle, contre 15% d'enseignants) et le fait de mettre en évidence auprès des élèves l'*utilité de ce qu'ils apprennent* (58% des parents contre 33% des enseignants).

**Graphique 4 : Comparaison enseignants - parents (rôle de l'enseignant) (en %)**



#### Clé de lecture

Question : « Par rapport à la situation actuelle, quel degré d'importance l'enseignant devrait-il accorder à ... »

- |   |  |
|---|--|
| 1 : Faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre                                 | 8 : Assurer la transmission des connaissances de base                    |
| 2 : Mettre les élèves dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes           | 9 : Faire régner la discipline dans la classe                            |
| 3 : Faire travailler les élèves par eux-mêmes   | 10 : Faire travailler les élèves en groupe                               |
| 4 : Tirer profit des différences entre élèves (culture, niveau, etc.) pour l'enseignement | 11 : Faire son travail en collaboration avec les parents                 |
| 5 : Expliquer aux élèves à quoi sert ce qu'ils apprennent                                 | 12 : Donner des devoirs à faire à la maison                              |
| 6 : Intéresser les élèves au travail scolaire   | 13 : Être attentif aux difficultés personnelles et familiales des élèves |
| 7 : Utiliser les intérêts et les expériences des élèves pour l'enseignement               | 14 : Expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire                        |



### L'évaluation des élèves

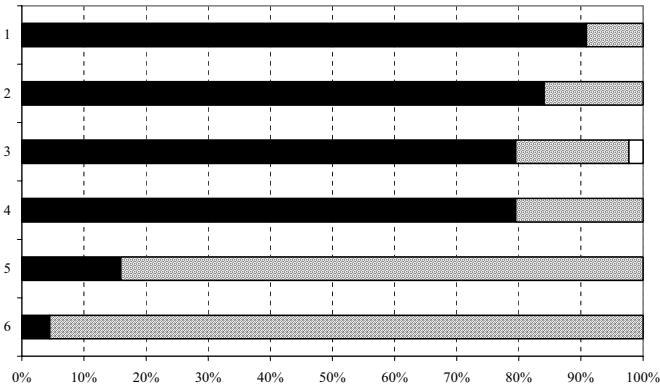
Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer le degré d'importance qu'ils accordaient à différentes fonctions de l'évaluation (graphique 5).

Le principal résultat qui ressort des réponses ainsi obtenues s'exprime dans l'importance que les enseignants attribuent à la fonction de *régulation* pour les élèves, qu'elle soit pédagogique

(« situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage », « donner à l'enfant l'envie de se dépasser », « encourager l'enfant à travailler ») ou sociale (« permettre aux parents de communiquer sur l'école avec l'enfant »). Par contre, les enseignants s'opposent de manière nette à ce que l'évaluation devienne un instrument de *comparaison* (« situer l'enfant par rapport à ses camarades »,

« créer chez l'enfant un esprit de compétition ») ou, autrement dit, ils refusent d'associer l'évaluation à la notion de *compétition*, qu'elle soit indiquée de manière implicite, à travers l'idée d'une comparaison entre pairs (« situer l'enfant par rapport à ses camarades »), ou explicite (« créer chez l'enfant un esprit de compétition »).

Graphique 5 : Fonctions de l'évaluation (en %)



- : « très important » ou « plutôt important »
- ▨ : « pas tellement important » ou « pas du tout important »
- : non-réponse

#### Clé de lecture

Question : « Quel degré d'importance attribuez-vous aux différentes fonctions de l'évaluation évoquées ci-dessous ? »

- |  |   |
|--|---|
| 1 : Permettre de situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage | 4 : Être un moyen d'encourager l'enfant à travailler                  |
| 2 : Donner à l'enfant l'envie de se dépasser                               | 5 : Permettre de situer l'enfant par rapport à ses camarades          |
| 3 : Permettre aux parents de communiquer avec l'école à propos de l'enfant | 6 : Créer chez l'enfant un esprit de compétition vis-à-vis des autres |

#### Regards croisés sur l'évaluation

La comparaison des réponses des enseignants et des parents en ce qui concerne les fonctions de l'évaluation (graphique 6) montre que les concordances d'opinions entre ces deux

groupes d'acteurs se manifestent essentiellement autour de la fonction de *régulation* attribuée à l'évaluation (« situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage », « donner à l'enfant l'envie de se dépasser », « encourager l'enfant à

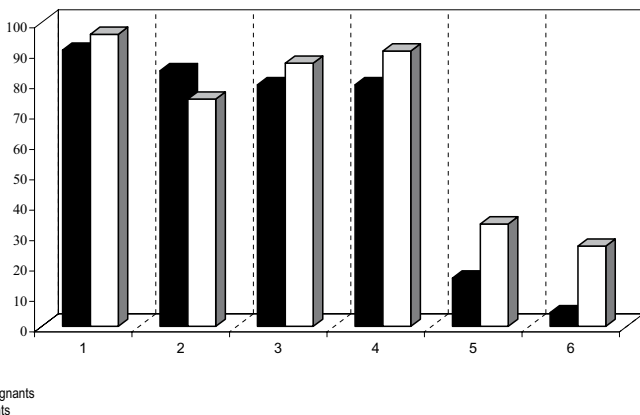
travailler ») et « permettre aux parents de communiquer sur l'école avec l'enfant ») alors que les divergences se reflètent dans l'effet de *comparaison* que l'instrument d'évaluation peut produire (« situer l'enfant par rapport à ses camarades »,

« créer chez l'enfant un esprit de compétition »), le refus de cette deuxième fonction de l'évaluation étant nettement moins marqué chez les parents

que chez les maîtres : en effet, 25-34% des parents considèrent la fonction de comparaison comme étant « très » ou « plutôt » importante, alors que

la proportion d'enseignants de même avis représente seulement 3 à 12% des répondants.

**Graphique 6 : Comparaison enseignants - parents (fonctions de l'évaluation) (en %)**



#### Clé de lecture

Question : « Quel degré d'importance attribuez-vous aux différentes fonctions de l'évaluation évoquées ci-dessous ? »

- |  |   |
|--|---|
| 1 : Permettre de situer l'enfant par rapport aux objectifs d'apprentissage | 4 : Etre un moyen d'encourager l'enfant à travailler                  |
| 2 : Donner à l'enfant l'envie de se dépasser                               | 5 : Permettre de situer l'enfant par rapport à ses camarades          |
| 3 : Permettre aux parents de communiquer avec l'école à propos de l'enfant | 6 : Créer chez l'enfant un esprit de compétition vis-à-vis des autres |

#### Pour conclure...

La mise en comparaison des résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et des parents en ce qui concerne les trois volets de l'enseignement considérés ici, à savoir la mission de l'école, le rôle de l'enseignant et l'évaluation des élèves nous a donc permis d'établir que : (i) au niveau de la mission de l'école, la demande prioritaire des parents concerne le développement de la mission d'instruction (« assurer les apprentissages de base »), alors que les enseignants se préoccupent davantage du développement des missions de

socialisation et d'ouverture / intégration (« développer l'esprit de solidarité et de coopération », « encourager la tolérance envers la différence »); (ii) au niveau du rôle de l'enseignant, les parents estiment que l'enseignant doit avant tout se focaliser sur la « transmission des connaissances de base », tandis que les enseignants pensent qu'ils doivent davantage se soucier de « faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre »; (iii) au niveau de l'évaluation des élèves, on constate que, dans une certaine mesure, les parents souhaitent que l'école primaire et ses ensei-

gnants tiennent compte de sa fonction de comparaison (« situer l'enfant par rapport à ses camarades », « créer chez l'enfant un esprit de compétition »), alors que les enseignants tendent à s'y opposer.

En demandant à l'école et à l'enseignant de se centrer avant tout sur la transmission des connaissances de base et à l'évaluation de remplir une fonction de comparaison, les parents semblent ainsi exprimer le souhait de voir les aspects plus « concrets » et traditionnels de l'activité d'enseignement valorisés et qu'on prenne en compte les spécificités de leur enfant.



Ce type d'attentes est nettement moins présent auprès des enseignants. En demandant à l'école de se centrer davantage sur ses missions de socialisation, à l'enseignant de développer la dimension réflexive et métacognitive de l'activité des élèves et en s'opposant à ce que l'évaluation remplisse une fonction de comparaison, les enseignants expriment une vision plus « sociale » de l'enseignement, moins centrée sur la personne de l'enfant/élève.

En définitive, ces résultats montrent que les attentes des parents se traduisent essentiellement par une demande de prise en compte des spécificités des élèves de la part des enseignants, auxquelles les maîtres semblent répondre de manière insuffisante, leur conception de l'enseignement étant située dans une dimension plus collective qu'individuelle. Cette différence de points de vue sur l'enseignement entre la population des parents et celle des enseignants pourrait être expliquée par la mise en présence de contraintes différentes : les parents, en qualité de *demandeurs de prestations*, souhaitent tout naturellement une centration sur leurs enfants, alors que l'enseignant a des responsabilités d'une autre nature qui découlent d'un travail collectif avec l'ensemble de ses élèves. ▽

<sup>1</sup> Echantillon défini pour l'enquête OPEC 6P « Observation des performances et estimation des compétences des élèves de sixième primaire », composé de 88 enseignants de 40 écoles primaires genevoises.

<sup>2</sup> Les premiers résultats de l'enquête menée auprès des parents ont été présentés dans la *Note d'information du SRED 2001 - 9* : « Regards de parents sur l'école primaire ». Disponible en ligne : <http://agora.unige.ch/sred/Publications/NotesInfo/FrameNotes.html>.

<sup>3</sup> Nous pouvons décrire les enseignants qui ont répondu au questionnaire à travers différentes variables signalétiques : le sexe (61% sont des enseignantes), le nombre d'années d'exercice du métier (26% ont moins de 5 ans d'expérience, 33% ont entre 6 et 15 ans d'expérience, 41% ont plus de 15 ans d'expérience) et le statut (90% sont titulaires).

<sup>4</sup> Aucun maître ayant répondu au questionnaire n'a affirmé vouloir développer cet aspect dans son activité d'enseignant.

Pour toute information concernant cette note, s'adresser aux auteurs au SRED :

Roberta Alliaata, tél. 022 327 70 42  
(roberta.alliaata@etat.ge.ch)

François Ducrey, tél. 022 327 71 61  
(francois.ducrey@etat.ge.ch)

Christian Nidegger, tél. 022 327 74 19  
(christian.nidegger@etat.ge.ch)

## SRED

Service de la recherche en éducation

12, quai du Rhône, 1205 Genève, Suisse

Tél. 022 327 57 11 - Fax 022 327 57 18

Site internet : <http://agora.unige.ch>

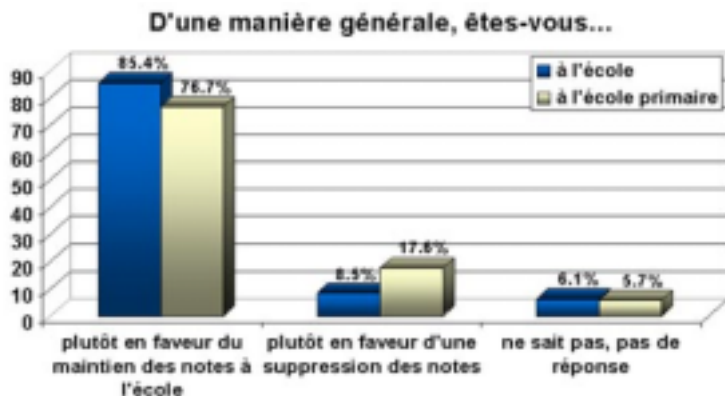
## LES NOTES A L'ECOLE PLEBISCITEES PAR LES ROMANDS

Selon notre sondage exclusif à l'occasion de la rentrée scolaire, seuls huit personnes sur cent seraient plutôt en faveur d'une suppression des notes. Et cela sans distinction entre les âges ou les sexes.

### DETAILS

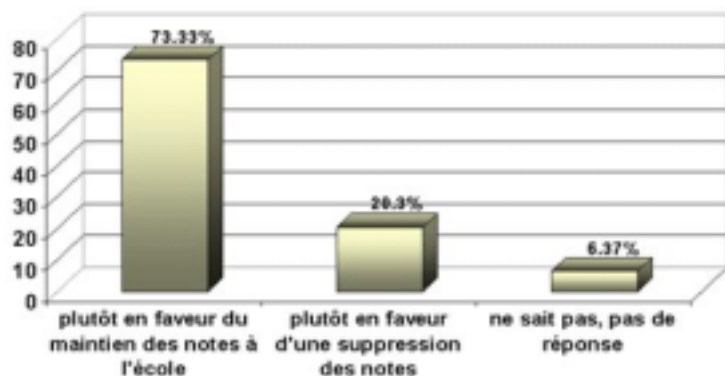
Le résultat est net et homogène. Il n'y a pas de différence notable à relever entre les sexes ou les âges. Il faut quasiment prendre une loupe pour déceler des nuances entre les professions et la formation suivie. Plus elle est élevée, moins l'abandon des notes fait peur, mais le rejet reste massif.

La suppression des notes à l'école recueille cependant plus d'avis favorables pour ce qui concerne l'école primaire :

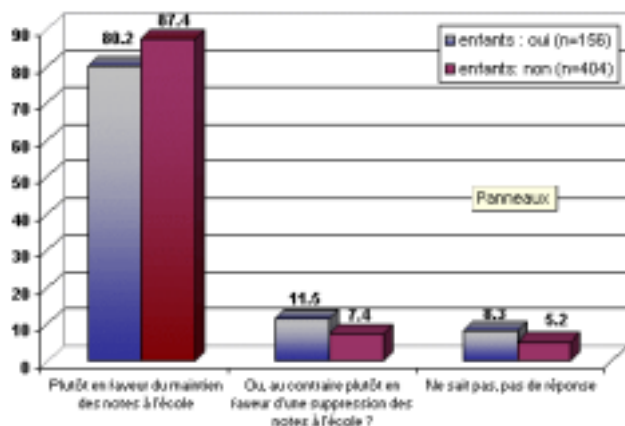


Les parents d'enfants en âge scolaire sont en outre un peu plus disposés que les autres à renoncer aux notes, même si l'on reste là aussi en dessous des 12% d'avis favorables. Ce chiffre s'élève tout de même à 20% chez ces mêmes parents si le système des évaluations se limitait à l'école primaire :

### Parents d'enfants entre 4 et 14 ans...

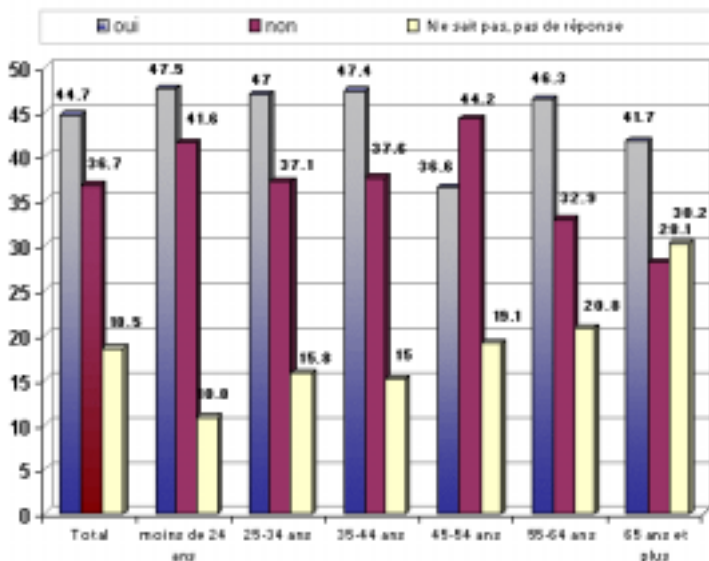


### En ce qui concerne l'école primaire, êtes-vous...



Si le soutien aux notes est aussi clair, ce n'est qu'en partie par crainte d'une perte d'objectivité. Seuls 44 contre 36% sont d'avis que les évaluations favorisent la subjectivité des enseignants.

Pensez-vous que l'absence de notes favorise la subjectivité des enseignants?



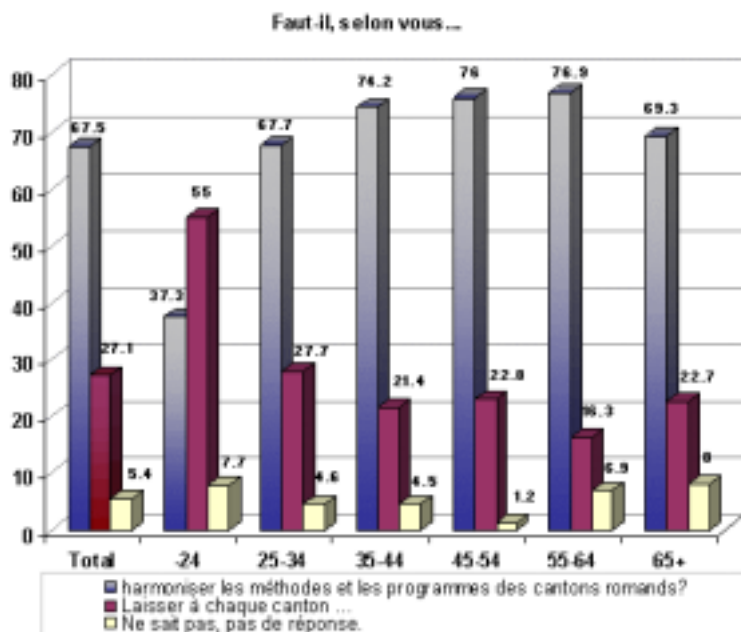
Les Vaudois et les Genevois devront trancher sur la question en votation populaire, mais ce sondage tend à indiquer que l'affaire est réglée, du moins si le débat devait se limiter à cette seule question des notes.

..

**Une harmonisation des programmes scolaires romands est souhaitée.**

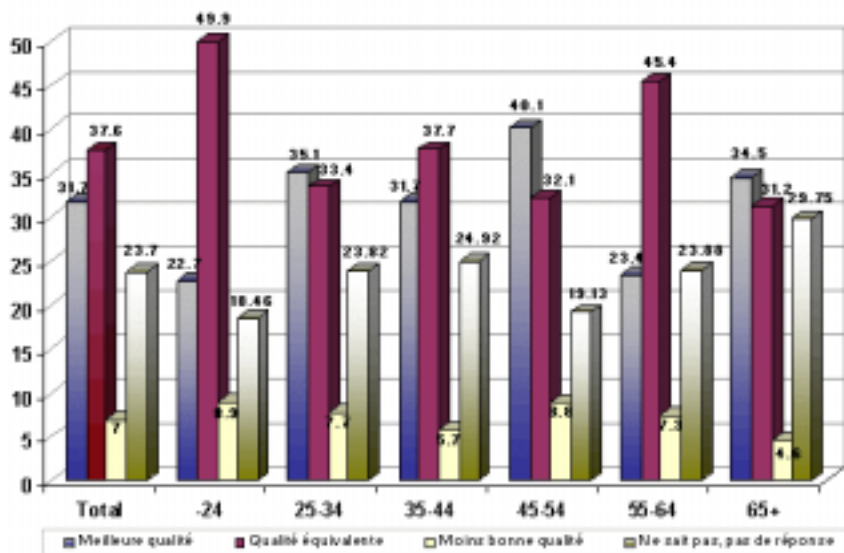
Dans un contexte troublé autour de l'école, une nette majorité (67,5%) souhaiterait une plus grande harmonisation des programmes scolaires au niveau romand.





D'autre part, l'école privée tire son épingle du jeu. Près de quatre Romands sur dix jugent son enseignement d'aussi bonne qualité que celui de l'école publique. Trois sur dix affirment même qu'il est de meilleure qualité. Epargnés par le débat sur les notes qui divise l'école publique, les privés bénéficient aujourd'hui d'une image positive.

Selon vous, par rapport à l'école publique, l'école privée offre un enseignement de ...



Sondage réalisé par le Service de recherche de SSR idée suisse, avec une marge d'erreur de plus ou moins 4,5%. L'Institut Konso a interrogé, par téléphone, 560 Romands de 15 ans et plus entre le 6 et le 14 août dernier.

*ANNEXE 4***The old is new in Japanese schools**

A debate over constructivist versus traditional pedagogy seems to be brewing in Japan, of all places. In the 1990s, Japanese officials partially decentralized the nation's education system and began touting a teaching system that moved away from the drill-and-memorization approach that had marked Japanese education for decades. The new American-inspired system, called *yutori kyoiku* or "loose education," emphasized a reduced workload, fewer lectures, and more out-of-class learning projects. Not surprisingly, just as the new system was put into place, the academic achievement of Japanese schoolchildren began to slip. Now some Japanese educators are returning to the lecture, drill, and memorization methods of the past, with evident success. In the seaport town of Onomichi, elementary school principal Hideo Kageyama has instituted long division drills, poetry memorization, and immersion English programs in the schools he administers. Test scores have risen and half of his students have gone on to Japan's rigorous universities, twice the national acceptance rate. That success, plus declining scores nationwide, has sparked a backlash against "loose" education, with calls for a return to traditional instructional methods that made Japanese children among the highest academic achievers in the world.

*Date de dépôt : 4 janvier 2005*

*Messagerie*

## RAPPORT DE LA SECONDE MINORITÉ

### **Rapport de M<sup>me</sup> Caroline Bartl**

Mesdames et  
Messieurs les députés,

Depuis des mois, la crise de l'école est au cœur de l'actualité, qu'il s'agisse de faits divers, de la politique ou de débats d'idées qui semblent le plus souvent obscurs au grand public. Mais, d'une manière accélérée et sous la conduite de ses responsables, l'école subit en ce moment une transformation radicale dans ses objectifs comme dans ses moyens, transformation dont les effets sont mal analysés, voire escamotés, et qui aboutissent à la destruction de l'idée même de l'enseignement élémentaire. Ces changements inquiètent les parents. Pourtant, ils n'en soupçonnent pas encore l'ampleur.

Est facilement discernable derrière le projet pédagogique de rénovation, un véritable projet politique : la Suisse comme la France n'hésite pas à se diriger vers un enseignement de masse et accepte de façon peu critique les nouvelles pédagogies : le concept d'égalité est prioritaire ! C'est tout un assemblage de théories modernes de l'éducation que l'on nous assène et qui a pour but de révolutionner de fond en comble tout le système scolaire, sous la bannière du progrès de l'éducation. Il est très dommage de faire jouer à l'éducation un rôle politique car est en jeu, ici, la volonté égalitaire qui aboutit obligatoirement au nivellement. De plus, il est peu difficile de déceler les problèmes que peut entraîner la baisse de niveau constante dans tout le système scolaire actuel. La crise de ce dernier a, de ce fait, pris de court les autorités responsables de l'éducation et si elle devient aiguë, c'est le caractère politique qui cherche à abolir toutes les différences, que ce soit entre doués et moins doués, entre jeunes et adultes, entre professeurs et élèves tout en se lançant dans une âpre lutte contre « le mépris des élèves et leurs droits ».

« Réformer l'école », « refonder l'école », « rénover l'école », et même la « re-scolariser ». A en croire notre vocabulaire, la pédagogie serait toujours à reprendre. A recommencer. Les 28 000 signataires de l'initiative ARLE réclament aujourd'hui de la constance, pas une éternelle rénovation ! Mais le paradoxe, c'est que les dégâts du changement veulent carrément tout réinventer : il faudrait donc combattre l'école soit-disant élitiste qui ne se soucie que peu, selon les dires du syndicat SSP/VPOD, de « la sélection sociale et des droits des plus défavorisés ». L'école, ses responsables ne veulent pas seulement la perfectionner, ils veulent la refaire de la cave au grenier : l'école d'aujourd'hui doit donc jouer pleinement un rôle d'émancipation et faire fi d'une instruction civique « vieillotte, normative et moralisatrice, contraire aux finalités démocratiques de l'enseignement public ». Toutefois, la persistance de la dégradation du système éducatif est à mettre en relation avec la persistance de la mauvaise administration et aux errements politiques sans fin dans notre pays. Il n'y a pas de honte à le dire...

L'histoire de l'éducation est décidément une histoire bégayante ; « le niveau baisse », « la discipline se dégrade », « l'orthographe est en friche », « les valeurs traditionnelles sont bafouées », « les meilleurs sont ravalés au rang des moins bons, victimes du nivellement par le bas », « le sens de l'effort est perdu au profit des caprices et des intérêts »... Pourtant, malgré tout cela, certains politiciens et syndicalistes de gauche persistent à ne pas comprendre que l'éducation reste un instrument décisif de progrès qui contribue à l'élévation générale du niveau de formation pour faire face aux défis futurs. A cause de cela, le système bat de l'aile. Alors, que faire ?

La contribution de la sociologie de l'éducation à l'explication des inégalités et de l'échec scolaire est une esquisse de réponse à la question : comment le système scolaire fait-il face aux différences ? Pourquoi cette réaction du « réactionnaire » et du « réformateur » ? Parce que bon nombre des débats scolaires sont des appels à des réformes qui demandent de revenir en arrière tout en se parant des vertus du changement et de l'avancée la plus moderne. Les compétences que doivent acquérir les enfants au cours de leur scolarité primaire demeurent fondamentalement les mêmes puisqu'il s'agit de maîtriser le langage écrit dans ses différents usages ; il paraît nécessaire de le redire aujourd'hui car une idée domine la pensée des transformateurs de l'école : on ne travaille plus de la même manière à présent ! L'acquisition des compétences demeurant singulière, chaque enfant devrait pouvoir y parvenir selon des cheminements qui lui sont propres et qui déboucheraient sur un savoir commun. Toutefois, il se manifeste obligatoirement des différences entre les enfants au cours de l'apprentissage dont les origines sont

personnelles, familiales, sociales, et pédagogiques. L'école doit donc pouvoir assurer des conditions pédagogiques telles que chacun puisse lire et écrire correctement dans les diverses situations scolaires.

Actuellement, il devient chez nous intolérable de faire une distinction entre les enfants doués et moins doués alors que la « méritocratie » ne contredit pas moins les principes d'égalité ou de démocratie égalitaire que toute autre oligarchie. Le caractère politique de ce pays (comme aux Etats-Unis) se bat donc pour égaliser ou effacer, autant que possible, la différence entre élèves. Il est clair que ce nivellement ne peut se faire qu'au détriment des professeurs et des élèves les plus doués. Selon l'écrivain Annah Arendt, « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non de leur inculquer un art de vivre ».

Si on parle beaucoup d'échecs dans les apprentissages, ce sont surtout les tenants des méthodes globales qui les monopolisent. Ils marquent leur préférence pour ne pas qualifier de globale la méthode qu'ils préconisent car elle a mauvaise réputation chez les parents d'élèves. Cette mauvaise réputation a pour origine des expériences qui ont eu des effets désastreusement durables pendant les années 50 en France.

Quoique la crise puisse affecter beaucoup de pays européens, la Suisse tend à copier les mêmes erreurs que celles de ses voisins, et il est évident que l'école d'aujourd'hui a à jouer un rôle qui devrait être naturellement assuré par les parents. Le fait significatif est que pour ne pas aller à l'encontre de certaines théories, bonnes ou mauvaises, on a résolument mis à l'écart toutes les règles du bon sens. Toutefois, un tel procédé a toujours une signification lourde de conséquences, surtout dans pays dont la vie politique se fonde tellement sur le sens commun ! La crise de l'éducation annonce d'une part la faillite des méthodes modernes d'éducation et d'autre part pose un problème extrêmement difficile car cette crise surgit au sein d'une société de masse et en réponse à ses exigences.

Après des réformes continuelles, le système éducatif suisse est moribond. L'on réclame sans cesse des augmentations de budget... pour en faire quoi ? Sacrifier à l'utopie égalitariste est de plus en plus livrée à la gauche : maximisation des programmes, acculturation, nivellement par le bas, sont les résultats d'une entreprise d'intoxication politique de la jeunesse. Cette éducation si peu patriotique se soucie peu de s'adapter aux nouvelles données de notre économie moderne. Et cette inadaptation du système éducatif aux besoins du marché est une cause majeure de l'augmentation dramatique du chômage des jeunes. L'éducation doit se borner à remplir sa mission prioritaire qui est celle d'assurer la transmission à tous les enfants d'un

savoir minimal: lire, écrire, compter, s'exprimer correctement en français, mais aussi de transmettre aux nouvelles générations l'héritage culturel de notre civilisation.

Depuis les années 70, la politique scolaire tend à privilégier le point de vue des experts en pédagogie. On néglige les savoirs élémentaires, on entend faire de l'école un « lieu de vie », et on dénonce le conservatisme des Anciens qui voudraient barrer la route aux Modernes en défendant une école du passé. Et si l'opposition entre conservatisme et modernisme n'était qu'une habile façon de masquer les véritables enjeux de la politique scolaire ? L'école a pour vocation de transmettre les savoirs et les œuvres. En renonçant à cette exigence, l'idéologie qui a cours aujourd'hui mesure-t-elle vraiment les risques qu'elle fait peser sur l'école de demain ? Plutôt que d'encourager cette fuite en avant, une politique d'éducation raisonnable doit retrouver les équilibres fondamentaux dont l'école a besoin.

Pendant bien longtemps, on nous a baigné « mieux vaut des têtes bien faites que trop pleines » et aujourd'hui, on nous prépare « des têtes moins bien faites et moins bien pleines ». Les enfants ne sont pas mieux encadrés à la maison qu'à l'école. Où va l'école ? Faut-il mettre l'enfant au centre de l'école ou simplement lui apprendre à lire, écrire et à compter ?

Peu à peu s'est brisée la croyance selon laquelle l'instruction et les savoirs pouvaient fonder la totalité de l'éducation scolaire dans une relation pédagogique à laquelle l'élève se soumettait « naturellement ». Il est donc nécessaire aujourd'hui de restaurer les valeurs de l'école, y refonder l'autorité des maîtres et des savoirs évaporés au fil des réformes successives, notamment celle qui avait placé « l'élève au centre du système ». La totalité des efforts des enseignants et des établissements doit, plus que jamais, conduire à développer les apprentissages et les compétences des élèves.

Les 5 objectifs principaux de l'Association Refaire l'Ecole (ARLE) consistent clairement:

- à « affirmer et défendre le caractère institutionnel, républicain et démocratique de l'école genevoise dans sa mission de service public »;
- à « donner à l'enseignement comme mission première, avant toute autre considération, la transmission des connaissances rationnelles et de la culture humaniste, ainsi que l'apprentissage de la citoyenneté »;
- à « défendre le statut des maîtres, par la reconnaissance de leurs certifications, de leur qualité d'expert, de leur autorité et de leur liberté pédagogique »;

- à « affirmer la neutralité de l'institution scolaire contre toute intrusion, qu'elle soit religieuse, idéologique, commerciale ou psychosociale »;
- à « défendre la qualité de l'enseignement par tous les moyens appropriés (programmes applicables, maintien de l'évaluation chiffrée, respect du règlement, moyens d'enseignement, etc.) ».

La Gauche accuse ARLE, au travers de son initiative, d'être « ultra-conservatrice » et de vouloir revenir à un mode d'enseignement plus traditionnel barrant la route à toute innovation pédagogique. En parallèle, lui est reproché d'être nostalgique d'un temps révolu, ce qui fait qu'elle nierait l'évolution de la société et la reconnaissance des droits des élèves. On pousse même jusqu'à la traiter de « parti de centre-droit qui n'hésite pas à tirer les plus anciennes ficelles pour reconquérir des électeurs » ! Certains n'ont donc vraiment pas peur du ridicule... Ils en oublieraient même que 28 000 personnes (parents et enseignants confondus) ont signé en faveur de cette initiative et comme le rappelle à juste titre François Truan, président de l'Association, il faut « faire en sorte que la décision du peuple soit respectée ».

L'école traditionnelle qui désire maintenir les notes à l'école primaire est-elle réactionnaire et ringarde ? Apparemment oui, selon les dires de ses réformateurs ! Dans les années 60, pour permettre l'accès des études à tous, on a favorisé la création d'un cycle d'orientation, de passerelles, de nouvelles filières, et de classes de rattrapage. Aujourd'hui, les défis pédagogiques sont mal maîtrisés à cause d'une plus grande hétérogénéité des classes. Depuis 20 ou 30 ans, malgré une multiplication des méthodes scolaires et des réajustements, les enseignants sont perdus du fait d'un manque de clarté des programmes. Les parents, soucieux de cette instabilité, réclament des matières maîtrisées alors que les responsables du système scolaire misent sur la socialisation et le bien-être des enfants, d'où divergence d'idéologie. La société ayant changé (beaucoup de jeunes aujourd'hui manquent de structures traditionnelles et sont soumis à moins de rapports d'autorité), il faut donc modifier les pratiques scolaires ! Doit-on envisager la conception d'établissements scolaires comme lieux d'accueil et de convivialité du fait que les élèves sont moins coopératifs, plus résistants à la discipline et à l'intention de s'instruire ? Faut-il faire acquérir les savoirs au plus grand nombre d'élèves en luttant contre « l'encyclopédisme », « ralentir, quelque peu le rythme d'acquisition et réfléchir sur la manière d'apprendre et d'enseigner », d'où les rallongements de cycles ? L'école doit-elle pouvoir travailler au développement de chacun sachant que les professeurs doivent « ruser, séduire, impliquer, donner du sens à ce qu'ils enseignent » ? Le programme actuel jugé trop rapide pour quelques élèves entraînerait-il



réellement des difficultés émotionnelles, négatives pour le développement général de l'enfant et sa socialisation ?

## NOTES OU EVALUATIONS ?

A l'école primaire, les 3 disciplines principales et certificatives sont les mathématiques, le français I et II. Elles comprennent chacune des sous-disciplines :

- géométrie, calcul, raisonnement pour les maths ;
- lecture, compréhension, composition pour le français I ;
- orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison pour le français II.

Chaque sous-discipline est évaluée à un moment donné par une note, ce qui permet de calculer une moyenne appropriée et définie pour l'ensemble de la discipline. Les notes avec commentaires (acquis et déficits) sont des points de repère pour l'institution, les parents, et l'enfant, permettant à ce dernier d'aller au plus loin de ses possibilités. Elles sont compréhensibles par tous, et permettent d'évaluer l'élève non en fonction de sa classe mais de l'objectif fixé. Rester dans la seule évaluation formative présente le danger de n'évaluer l'enfant que par rapport à lui-même.

Une pression constante s'exerce sur les enseignants pour favoriser le passage des enfants d'une classe à l'autre. Comme résultat, la suppression des notes entraînera l'absence de motifs pour le redoublement et son absence dissimulera l'échec scolaire, en le faisant paraître inexistant. L'apprentissage de toutes les disciplines est indispensable afin de ne pas mettre l'enfant en difficulté dès son entrée en 2<sup>e</sup> primaire, d'où maîtrise de la langue indispensable. Notons que les redoublements sont dus principalement au déficit en matière de lecture.

La suppression des notes et l'instauration des cycles de 4 ans n'aideront pas à lutter contre l'échec scolaire. Les cycles risquent de créer une accumulation des lacunes. Ce type d'école cachera les échecs, aggravera les inégalités, surtout dans les milieux défavorisés n'ayant pas accès au même suivi à la maison qu'à l'école. Les enseignants procèdent à une évaluation formative et continue puis à une évaluation certificative. L'élève n'a jamais redoublé pour n'avoir pas satisfait dans une seule branche si ce n'est à cause de lacunes multiples. Il est clair que les élèves en grande difficulté posent un problème mais dissimuler l'échec est un problème tout aussi grave. Les évaluations restent floues et n'indiquent pas leur situation réelle. La barrière de l'épreuve commune est alors infranchissable et barre la voie pour la suite de la scolarisation. Le système scolaire ne peut protéger de l'échec scolaire !

Aujourd'hui, on se heurte à une impossibilité, celle qui est que tous les élèves n'auront jamais le même niveau. Toutefois, nous devons faire comprendre à un enfant que, s'il se donne de la peine, les résultats ne se font pas attendre.

Normalement, l'enfant déficitaire refait son année auprès d'un nouvel enseignant. Maintenant, le non-redoublement est remplacé par la prolongation d'un cycle. L'obstacle est donc déplacé à l'année d'après, mais on constate de graves lacunes dans lesquelles subsistent de nombreux élèves non-lecteurs ! Cela a pour conséquence de retarder la prise de conscience finale sur la situation réelle de l'élève en matière de lecture. Des faiblesses généralisées dans des branches nécessitent donc un redoublement. Les lacunes accumulées sur 4 ans sont irrattrapables.

### **REDOUBLEMENT OU RALLONGEMENT DE CYCLES ?**

Pour l'élève, le redoublement est une véritable punition car il se retrouve dans une classe d'élèves plus jeunes avec une impression de stupidité. En Allemagne et en France, les gouvernements successifs ont bien essayé de réduire le nombre des redoublants. Mais sans grands résultats. Comment pourrait-il en être autrement ?

Nous entrons peu à peu dans un système où la notion d'échecs est bannie, et où l'on se concentre principalement sur des appréciations du travail de l'élève. Un système dans lequel le redoublement n'existe pas. Pour bien des enseignants encore, le redoublement a un rôle positif car, bénéficiant d'une année supplémentaire, l'élève a l'occasion de mûrir et de mieux se préparer à affronter les difficultés de sa scolarité future. En répétant une année, les élèves faibles peuvent parcourir une 2<sup>e</sup> fois la totalité du programme. Ce n'est donc pas une forme d'injustice dont il serait la victime. Le redoublement n'aurait d'influence négative ni sur la confiance que l'élève devrait avoir dans ses capacités et ses moyens de réussir, ni sur la situation d'enfants déjà défavorisés en raison de leur origine sociale ou culturelle. Il est conçu comme un outil susceptible de remédier à la remise à flot des élèves en difficulté sans influence négative sur l'enfant. C'est un problème lié à l'effort et à l'implication dans les tâches scolaires. Il peut provoquer un déclic, voire une prise de conscience. Notons aussi que 76% des élèves ayant redoublé ont eu une scolarité satisfaisante par la suite.

Les réformateurs, en rejetant le redoublement et en voulant instaurer des cycles de quatre ans, démontre largement que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection des élèves ! De quelle erreur doit-on se prémunir ?

1. De laisser réussir un élève qui n'a pas maîtrisé les compétences minimales ?
2. De faire échouer un élève qui les a maîtrisées à un niveau juste suffisant ?

Si l'enseignant s'étonne de ce que l'élève en question soit arrivé jusqu'à la secondaire sans jamais avoir redoublé, alors qu'il ne connaît pas les bases de la grammaire, il passe au mieux pour un doux rêveur, au pis pour un dangereux réactionnaire. Le redoublement doit, de fait, disparaître du paysage scolaire. Etudes scientifiques à l'appui, on s'est employé à prouver depuis le début des années 80 que le redoublement ne servait à rien. La meilleure façon d'accroître la quantité d'élèves de haut niveau consiste à promouvoir la qualité de l'ensemble du système éducatif ou à retarder l'orientation des élèves ? Et l'école n'a-t-elle pas besoin de l'échec pour fonctionner ?

On constate que, en moyenne, ceux qui ont redoublé sont moins bons que ceux qui ne l'ont pas. Et l'étude de conclure que le redoublement n'a servi à rien ! Imaginer que les redoublants avaient déjà des difficultés qui, peut-être, auraient empiré s'ils n'avaient refait l'année passe évidemment pour une hérésie... Même si le redoublement n'est pas interdit, il est devenu marginal. Non seulement la Gauche considère qu'il vaut mieux ne pas faire redoubler les élèves, mais elle découpe la scolarité en « cycles » de plusieurs années au sein desquels l'élève passe automatiquement de classe en classe. Entre utopie égalitaire et impératifs de gestion, le redoublement était donc l'ennemi à abattre.

Dire que le redoublement ne sert à rien, c'est une conception introduite par la pensée post-soixante-huitarde. Et pourtant, on le sait aujourd'hui, un enfant qui n'a pas acquis les mécanismes de la lecture et de l'écriture dans les premières années de l'école primaire ne les acquerra pas par la suite. Tout simplement, explique Liliane Lurçat, « parce que ces apprentissages nécessitent une part de répétition qui n'est plus acceptée par l'adolescent ». Un redoublement accompagné d'un suivi particulier des élèves peut constituer la solution. Mais cela sous-entend, à chaque étape, de définir les compétences exigées pour passer dans le niveau supérieur. Une évidence ? Visiblement non, puisque ces paliers ne sont jamais définis, et que les exigences sont sans cesse repoussées.

Pour terminer, on voudrait nous faire croire que les pays nordiques seraient l'exemple à suivre en matière d'éducation, au vu des résultats obtenus dans l'enquête PISA. Toutefois, selon les dires du président de l'Office central de l'enseignement à Helsinki, aucun pays ne devrait imiter l'école finlandaise : « Il n'existe pas un modèle finlandais qui serait exportable, par exemple en Suisse. Ce qui a réussi en Finlande ne doit pas forcément marcher ailleurs. Chaque pays doit développer son système éducatif selon ses traditions et ses contraintes ». Commentaire tout à fait louable vu que les facteurs culturels, économiques et sociaux de ce pays sont très différents de ceux de la Suisse, notamment dans le fait que les études sont considérées comme étant des « valeurs sociales essentielles ». Ce pays veut donner un avenir à ses jeunes en misant sur « le goût aux études » développé par obligation au vu de son isolement et ni les budgets alloués ni le faible taux d'immigration (2%) ne peuvent être associés à la réalité genevoise.

En ce qui concerne la Suède, elle se retrouve nettement au-dessous de la Finlande mais plus près de la Suisse. Elle a voulu, comme cette dernière, miser sur l'égalité des chances mais vers les années 80, le Parti social-démocrate s'est interrogé sur la réelle efficacité de ce système car les résultats des élèves étaient jugés bien au-dessous de la moyenne. Prenons encore pour exemple la Norvège, qui, malgré l'énorme budget alloué à l'éducation (7,6% du PIB), ne peut que constater l'échec de l'école, noyée dans des principes pédagogiques qui ont mené droit au « laxisme et à la nonchalance ».

Le discours sur la baisse du niveau et des exigences est généralisé dans la société. Nous devons revaloriser la notion même d'exigences. Apprendre le goût de l'effort... Les dérives constatées sur ces 20-25 ans prouvent qu'il faut revenir à un minimum de bon sens. Nos enfants ont plus de difficultés que leurs camarades des années 20 face aux épreuves du (modeste) certificat d'études d'alors. Les « modernes » répondront que les élèves d'aujourd'hui n'ont pas les mêmes compétences qu'autrefois, parce que le monde a changé, mais qu'ils savent beaucoup plus de choses, dans de nombreux domaines. La belle affaire ! Un jeune de 2005 sait certainement mieux naviguer sur le Web que son homologue de 1930, mais pour ce qui est de lire, de déchiffrer et d'analyser un texte... Et puis n'est-ce pas confondre information et savoir ? Les parents ne s'y trompent pas, qui multiplient les collectifs et réclament une mise à plat du système. La question qu'ils posent traduit sans détour leur angoisse : nos enfants bénéficieront-ils d'un enseignement d'aussi bonne qualité que nous ? Violence, échec scolaire, illettrisme: qu'est-ce qui cloche ?

Est-ce que l'école reflète tout simplement les maux de la société ? Le plaidoyer est courant : cet état des lieux serait la conséquence de la massification. Il cache, en fait, un procès d'intention : si vous vous révoltez c'est que vous êtes contre la massification, donc contre l'égalité des chances. Le mot est lâché, et il a remplacé, sans que personne n'en analyse les conséquences, le principe de « l'égalité des droits ». Fatalement, l'accès de tous à l'éducation et l'introduction dans le système scolaire de jeunes gens issus des classes populaires qui, autrefois, ne dépassaient pas le certificat d'études, auraient grippé la machine. Ce discours, c'est celui de toute une partie de la gauche bien-pensante, qui parle d'égalité mais considère qu'un enfant est toujours une victime à laquelle il faut s'adapter – quitte à la couler.

Là encore, la confusion règne à tous les étages : égalité ou nivellement, c'est avant tout l'espoir d'une ascension sociale. Ce qui détache les Suisses de l'école, donne aux enfants l'impression que l'effort ne sert à rien, c'est qu'elle ne joue plus son rôle d'ascenseur social. Les écarts se creusent, les barrières sociales sont de plus en plus étanches. La faute au chômage, qui rend les études inutiles ? La faute à la société, qui glorifie l'argent facile ? Certainement. Mais, qu'on le veuille ou non, on s'en sort toujours mieux avec de l'instruction et des diplômes. Alors, pourquoi n'y croient-ils plus ? Peut-être parce que l'institution elle-même n'y croit plus. « Pour qu'il y ait ascenseur social, encore faut-il admettre qu'il y ait des étages. » Et donc accepter l'idée que l'école est là pour sélectionner les meilleurs, les plus méritants. Mais la grande ruse des nouvelles classes dominantes, c'est de faire croire que la société est devenue cool, sans conflits, et que l'essentiel est de s'éclater – pas d'accéder au savoir et au pouvoir qui en découle. Trouver des solutions pour l'école, c'est donc avant tout se poser la question du rôle qu'on veut lui assigner. Faute de quoi on se condamne à empiler des réformes dont on ne retiendra que le nom de la personne qui les a portées, en oubliant pudiquement les dégâts qu'elles ont causés. « Réfléchir sur l'école, et sa crise actuelle, c'est mettre en jeu une vision politique. Chaque réforme est sous-tendue par cette vision. Or, les réformes de ces vingt dernières années ne portent pas de projet commun. On prône simplement le « vivre ensemble » C'est ce côté « meilleur des mondes » qui est inquiétant : comme s'il s'agissait de faire des consommateurs dociles, pacifiés. Rien de plus. » « Les noces de l'égalitarisme et du libéralisme engendrent l'apologie de la médiocrité. »