

# RECOMMANDATIONS relatives à la *priorité 2* et à l'*innovation* en général

A L'INTENTION DE LA  
DIRECTION GENERALE DU CYCLE D'ORIENTATION

---

*Equipe de coordination des innovations (ECI) :*  
*Mmes et MM. Bernadette Badoud, Michelangelo Foti, Claude Joye,*  
*Claude Kaiser, Isabelle Nicolazzi, François Rastoldo, Sylvain Rudaz.*

*Décembre 1997*

## *Préambule*

Les recommandations qui suivent sont destinées à la direction générale du cycle d'orientation. Elles ont pour objectif de donner un cadre encourageant à l'innovation dans le domaine de la différenciation pédagogique et de l'évaluation des apprentissages des élèves, la deuxième des six priorités du cycle d'orientation (cf. COinfos-flash No 1, mai 1996).

Ces recommandations sont directement issues du dispositif d'échanges et d'analyses mis en place dès décembre 1996 par l'Equipe de coordination des innovations du CO (ECI). Voici, succinctement, un rappel des grandes étapes de ce travail :

- une enquête sur les projets d'innovation concernant la deuxième priorité élaborés ou expérimentés durant l'année scolaire 1996-97 ;
- un Forum sur les innovations concernant la différenciation pédagogique et l'évaluation, réunissant les enseignants impliqués dans ces innovations, les directions du CO, les directions générales de l'enseignement primaire et postobligatoire, ainsi que plusieurs intervenants extérieurs ; il s'est déroulé les 22 et 23 avril 1997 (cf. COinfos-flash No 5, juin 1997) ;
- une analyse du matériel récolté au Forum, débouchant sur des pré-recommandations qui ont ensuite été enrichies et amendées lors de consultations de la direction générale du CO, de la commission « objectifs d'apprentissage », des groupes-relais des établissements et du Conseil de direction.

Les innovations dans le cadre de la priorité 2 reposent sur deux types de soutiens. D'une part, des opérations de formation continue de grande ampleur portant sur la différenciation pédagogique et sur l'évaluation formative et, d'autre part, une incitation à élaborer des projets collectifs d'innovation (expérimentations). C'est sur ce second plan que le mandat de l'ECI s'exerce. Il n'était, en effet, pas de son ressort de donner des outils ou des manières de faire de l'évaluation formative ou de la différenciation pédagogique (c'est le rôle de la formation et de l'interprétation des expérimentations), mais de proposer les conditions-cadre nécessaires pour qu'un débat alimenté par une multiplicité d'expériences locales puisse exister au CO. C'est le sens des recommandations.

Cela induit une dynamique d'innovation qui ne tend pas à une unité des positions et des procédures, mais à la création d'espaces de liberté et de communication pour que tout groupe d'enseignants puisse contribuer à l'innovation selon sa propre analyse et sa propre situation. Cette démarche est ainsi différente de ce qui est mis en oeuvre dans le cadre de la première priorité (la redéfinition des objectifs d'apprentissage) qui vise davantage une centralisation et une équivalence des procédures.

Certes, à l'issue de ces recommandations, la question d'une articulation entre une dynamique d'innovation décentralisée se basant sur des projets collectifs diversifiés et celle centrée sur un projet global d'école similaire pour tous doit encore trouver une réponse. La diversité des positions exprimées ne nous permet cependant pas pour l'instant de repercuter une position claire.

Les recommandations sont présentées en quatre parties :

- A. La différenciation pédagogique
- B. L'évaluation
- C. L'innovation au Cycle d'orientation
- D. Principes relatifs à la gestion de l'innovation

Quant à l'élaboration de pistes de recherche-action plus approfondies et concrètes permettant d'opérationnaliser les recommandations, l'ECI estime qu'elle nécessite un autre mandat précis allant en ce sens et qu'elle ne peut intervenir que dans un deuxième temps : après validation des recommandations formulées par les autorités scolaires et politiques compétentes.

## *A. La différenciation pédagogique*

La différenciation pédagogique représente un changement de paradigme de l'éducation (centration sur les apprentissages, parcours d'apprentissages non linéaires, combinaisons de différentes situations de travail pour les élèves, profil d'évaluation moins uniformisé pour chacun, etc.). Succinctement, elle peut être comprise comme une pédagogie qui reconnaît l'élève en tant que sujet apprenant, une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, respectant la diversité des processus d'apprentissage des élèves. Elle postule **l'éducabilité de tout individu** et suppose un élève davantage acteur de ses apprentissages, dans une structure scolaire qui lui garantit une formation de haut niveau et qui vise une plus grande égalité des chances. En ce sens ces pistes d'innovation visent à transformer la manière d'organiser le travail scolaire des élèves.

---

La première étape de cette transformation consiste à former les enseignants de façon à ce qu'ils investissent différemment leurs espaces d'autonomie professionnelle, car la différenciation transforme le rapport pédagogique entre un enseignant, les élèves de sa classe et le corpus des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui relève de son enseignement. En d'autres termes il s'agit, par la **formation**, l'information, la consolidation et l'encadrement de donner aux enseignants des outils pédagogiques supplémentaires pour davantage soutenir et guider les élèves dans leurs apprentissages. Ce travail d'encadrement est en cours, il doit se développer.

### **Recommandation 1**

**La différenciation pédagogique fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les formations continues portant sur cet objet se poursuivent et s'élargissent. L'institution se donne les moyens d'inciter un maximum d'enseignants à se former en ce domaine.**

Les innovations proposées dans le cadre des six priorités requièrent, en outre, des transformations du mode d'organisation de l'école et ceci pour deux raisons essentielles.

D'une part, afin que l'organisation scolaire ne soit pas en décalage avec la pédagogie induite par la seconde priorité : une innovation pédagogique n'a de chance de voir le jour d'une façon durable que si elle se déroule dans un cadre institutionnel qui permet (et dans un premier temps encourage) des manières de faire alternatives. Il s'agit de dépasser le débat sur les transformations pédagogiques et les transformations de structures pour dire que toute transformation pédagogique doit pouvoir être soutenue (ou du moins ne pas être empêchée) par une **organisation scolaire** adéquate, en accord avec les orientations pédagogiques nouvelles qui sont attendues.

D'autre part, si les innovations attendues sont collectives, il est nécessaire qu'un projet de changement prenne en compte cette dimension. Un ensemble de personnes qui transforment en partie et en privé leurs activités professionnelles ne compose pas un projet d'innovation ; ce statut n'est acquis que lorsque ces personnes organisent et accordent entre elles ces différentes transformations. C'est la raison pour laquelle un

projet d'innovation collectif, relatif à la seconde priorité, ne peut se faire sans revoir les modalités d'organisation de l'école.

### Recommandation 2

**Des projets collectifs dans le domaine de la seconde priorité peuvent proposer des aménagements des conditions d'organisation scolaire afin de soutenir efficacement les innovations pédagogiques mises en place. Des espaces de liberté sont délimités à l'intérieur desquels les projets d'innovation peuvent se développer de manière autonome.**

C'est dans ce cadre que quelques recommandations issues de la dynamique du forum des 22 et 23 avril 1997 peuvent être faites. Il s'agit essentiellement de donner les moyens aux équipes d'innovation d'expérimenter leurs projets visant à inclure dans le fonctionnement de l'école davantage de pédagogie différenciée.

Le premier constat est la nécessité de pouvoir recourir à des formes de **regroupements** plus souples, moins définitives et moins stigmatisantes que la séparation des élèves en sections, établies sur des critères de performances scolaires et pour l'ensemble du temps scolaire. La différenciation pédagogique présuppose une organisation modulable qui permet selon les besoins et/ou les projets des enseignants et/ou des élèves, des moments de travail dans des conditions d'hétérogénéité totale, des moments de travail organisés selon des besoins particuliers et des moments de travail organisés selon les intérêts de chacun. Les conditions de regroupement doivent être évolutives - **tant pour des raisons sociales que cognitives** - aussi bien dans le temps que selon le type d'activité (ou la discipline), ce qu'une structure stricte de sections ne permet pas. Il n'est pas impossible de faire dans sa classe des activités différenciées sans toucher aux modalités de regroupement des élèves, mais il y a là une incompatibilité de paradigmes qui limitent sans doute fortement l'évolution de ce type d'enseignement (alors que l'école affirme que ces aspects sont à mettre en valeur).

### Recommandation 3

**Toute la problématique des regroupements d'élèves est reconsidérée à moyen terme. A court terme, l'autorité scolaire autorise que des regroupements soient opérés entre sections, entre niveaux, entre classes, le cas échéant entre degrés, selon les nécessités et les buts des projets d'innovation, pour autant que ces derniers garantissent la poursuite des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, le développement de la socialisation des élèves et, plus généralement, une meilleure mise en oeuvre de la *Loi sur l'instruction publique*.**

Construire un projet centré sur la différenciation pédagogique peut nécessiter l'organisation de modules d'apprentissage qui ne relèvent pas de la stricte application de **l'organisation et de la répartition des enseignements** telle qu'elle est définie par le règlement du CO. D'autant plus si les objectifs d'apprentissage se limitent de moins en moins à une accumulation de connaissances et font une place plus grande à des activités permettant l'émergence de compétences qui impliquent la capacité à mobiliser, à transposer et à communiquer les savoirs, à combiner différentes ressources, et à passer du

savoir faire au savoir agir. Il s'agit soit de pouvoir y intégrer d'autres formes de travail scolaire (remédiations ou appuis intégrés selon les besoins, cours de méthodologie, conseils d'élèves, etc.), soit de faire des regroupements de disciplines orientés vers des activités (projets de classes, ateliers interdisciplinaires, etc.), soit encore de transformer la périodicité hebdomadaire des cours par d'autres types de périodicité (décloisonnement, temps mobiles, projets « événements », etc.).

#### **Recommandation 4**

**L'ensemble de l'organisation et de la répartition des enseignements est reconsidéré à moyen terme. A court terme, des modifications de cette organisation sont autorisées par l'autorité scolaire selon les nécessités et les buts des projets d'innovation, pour autant que la poursuite des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves soit garantie. Ceci se négocie au cas par cas avec les instances et les acteurs concernés.**

La différenciation pédagogique, telle qu'elle est définie dans les textes généraux du CO et telle qu'elle est reprise dans les projets d'innovation ne peut fonctionner pleinement avec des **plans d'études** qui définissent de manière excessivement procédurale les différents objectifs d'enseignement. Le chantier de la priorité 1 va modifier largement cette situation, notamment en remplaçant les objectifs d'enseignement par des objectifs d'apprentissage. Ce travail est en cours et revient à d'autres commissions que l'ECl, cependant, par son incidence sur tous les projets d'innovation, nous pouvons avancer une recommandation qui s'y rapporte.

#### **Recommandation 5**

**Les plans d'études sont élaborés de manière à laisser une marge de manoeuvre aux enseignants, une marge de liberté qui permette d'organiser les apprentissages des élèves selon les principes de la différenciation pédagogique.**

Mettre en place un enseignement basé sur la différenciation pédagogique signifie que l'école attend de l'élève qu'il devienne davantage acteur de sa formation en étant en partie maître de ses apprentissages. Pour ce faire, différents parcours d'apprentissage lui sont proposés; ils ne sont plus ni linéaires ni identiques pour tous. Pour que l'élève trouve un bénéfice, il est indispensable qu'il comprenne pourquoi il doit travailler selon telles ou telles modalités. Il est alors nécessaire de prendre en compte les significations qu'ont pour l'élève les modalités de différenciation, afin qu'il les comprenne bien comme un moyen d'assurer une progression et pas comme une mesure de relégation dont il n'aurait pas le contrôle. Le **contrat entre l'élève et l'enseignant** doit être négocié, sans ambiguïtés pour l'élève, et garantir à ce dernier qu'il poursuit les mêmes objectifs d'apprentissage que les autres.

#### **Recommandation 6**

**L'institution demande aux enseignants de déterminer avec les élèves des contrats d'apprentissage dont les objectifs et les étapes sont clairs et explicites. Ce principe est inscrit dans le cahier des charges des enseignants.**

## B. L'évaluation

Si l'on considère désormais que la formation de l'élève doit se définir par une logique d'apprentissage, au sein de laquelle la différenciation de l'enseignement est un outil adapté aux besoins des élèves et des maîtres, l'évaluation formative est alors le *mode d'évaluation le plus adéquat pour favoriser les apprentissages*<sup>1</sup>. Dans ce sens, l'évaluation formative se fonde sur les conditions suivantes :

- l'évaluation est intégrée dans l'apprentissage,
- l'évaluation permet la prise de conscience pour l'élève de ce qu'il est en train de faire; elle guide l'élève à savoir s'évaluer,
- l'évaluation a un caractère interactif,
- l'erreur est un moteur dans les apprentissages.

L'évaluation formative se déroule dans un cadre d'échanges et de communication qui fait intervenir tous les partenaires de l'école. Elle tend à rendre l'élève davantage acteur de sa formation et de ses apprentissages, en lui donnant régulièrement les repères nécessaires à l'évaluation de sa progression, par rapport à ses résultats antécédents, par rapport à ses objectifs, par rapport aux objectifs indiqués dans les contrats (élève/maître, etc.), par rapport à la progression et la situation du groupe dans lequel l'élève est inséré (groupe ou classe), par rapport également aux plans d'études qui devraient offrir un espace de réflexion à propos de l'évaluation.

Le maître, garant de l'évaluation, considère l'erreur comme une étape utile à la progression de l'apprentissage.

Corollaire de la différenciation, l'évaluation formative ne se contente pas de donner des indicateurs articulés autour de barèmes de classes ou de grands groupes, mais s'attache spécifiquement aux individus et à leur progression particulière; elle rend compte de la totalité des activités d'un élève et non seulement de l'instant d'une épreuve. Elle est un outil destiné à servir l'élève dans le cursus de ses apprentissages et doit être clairement dissociée de l'évaluation certificative, dont le rôle est autre. L'évaluation formative implique donc de profonds **changements de pratiques** pour les enseignants.

### Recommandation 7

**L'évaluation formative fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les formations continues portant sur cet objet se poursuivent et s'élargissent. L'institution se donne les moyens d'inciter un maximum d'enseignants à se former en ce domaine.**

La pratique de l'évaluation formative ne se fonde pas sur l'emploi d'échelles, de barèmes ou de classification. Elle est un élément moteur dans le processus d'apprentissage, et induit un rapport nouveau entre le maître et l'élève, l'élève et ses activités, les activités et

<sup>1</sup> Propos de Martine Wirthner lors de la conférence du 22 avril 97.

les objectifs proposés. L'épreuve notée, le versant sommatif de l'évaluation, peut demeurer un indicateur instantané d'une situation de formation; par ailleurs, toutes les activités des élèves méritent d'être évaluées, à la lumière des principes énoncés ci-dessus. Il s'agit là de la distinction essentielle qu'il faut établir entre l'observation de l'intervalle - le sommatif, et le travail sur la progression, la continuité - le formatif. Ce passage de l'instant à la durée réclame du **temps**.

#### Recommandation 8

**La pratique de l'évaluation formative induit une nouvelle gestion du temps. Les évaluations sommatives, dans la classe et au niveau de l'institution, sont fortement réduites.**

L'évaluation formative occupera un important espace des activités et des échanges des élèves. Il sera d'ailleurs essentiel de distinguer et d'explicitier à tous les acteurs de l'école (aux élèves en premier lieu) les deux fonctions d'évaluateur du maître : celle qui accompagne les apprentissages et celle qui certifie. Ces nouvelles formes d'évaluation, si elles se mettent effectivement au service des apprentissages, ne constituent toutefois pas un message immédiatement décodable pour les autres ordres d'enseignement, notamment pour les instances qui prennent en charge la suite de la formation de nos élèves. C'est à cet égard en particulier qu'il nous faut redéfinir la composition de la **certification**. Comment articuler l'évaluation formative et l'évaluation certificative ? Quel poids accorder à l'évaluation certificative ? Comment aboutir à la certification pour qu'elle ne dénie pas le sens contenu dans l'évaluation formative ?

#### Recommandation 9

**Le Cycle d'Orientation redéfinit la certification, ses éléments constitutifs et leur pondération. Cette redéfinition intègre les conditions diverses qui permettent aux pratiques d'évaluation formative de se développer.**

Il va de soi que l'exercice de l'évaluation formative ne peut pas se satisfaire de l'outil que représente la note. Ces **nouvelles approches** peuvent prendre des formes aussi diverses que l'entretien d'évaluation, le débat, la constitution de dossiers, des autoévaluations, etc.

Si la dimension formative de l'évaluation permet d'aider l'élève à progresser, c'est qu'elle tient compte de ses **rythmes d'acquisition**, de compréhension, mais aussi son rapport au stress dans une situation de test, son rapport aux autres dans un groupe de travail.

Par ailleurs, si l'on propose l'hypothèse de départ selon laquelle la différenciation de l'enseignement est un outil pour combattre l'échec scolaire ainsi que les inégalités, on doit considérer l'évaluation formative comme un corollaire nécessaire. C'est ainsi qu'il faudrait appréhender les phénomènes d'épreuves, de tests, de contrôles avec un oeil neuf. Il est évident que l'évaluation formative, centrée sur les apprentissages et la progression de l'élève, est une forme de différenciation. Dès lors, le principe de la même épreuve passée simultanément par les élèves d'une même classe, ou d'une même école à une autre échelle, perd de son sens. L'évaluation formative a aussi pour mission d'engager l'élève à

choisir ses échéances et les formes qu'elles peuvent prendre, en plus des échéances d'**autoévaluation** nécessaires aux apprentissages.

#### **Recommandation 10**

**Les projets d'innovation proposent de nouvelles formes d'évaluation permettant, entre autres, une différenciation (moment, durée, thématique et regroupement) des travaux réfléchi et choisie par les différents acteurs de la classe ou du groupe : portfolio, unités capitalisables, dossiers, etc.**

La collaboration qui se densifie entre les différents partenaires du cycle implique que les messages envoyés par le CO soient clairs. Les contenus de l'évaluation certificative, nécessaires à l'**orientation** dans différentes filières post-cycle d'orientation, doivent se fonder sur la totalité des évaluations réalisées.

#### **Recommandation 11**

**Le Cycle d'Orientation s'engage à expliciter et à faire reconnaître - dans les lieux de concertation prévus à cet effet - l'ensemble des modalités d'évaluation qui servent à l'orientation des élèves auprès des différents partenaires de l'école.**

Toutes les branches devraient proposer des **plans d'études** qui prennent en compte l'évaluation formative. D'anciens plans par exemple, qui suggéraient des activités simultanées selon une linéarité qui excluait *a priori* toute différence entre élèves au sein d'un même groupe sont parfaitement antithétiques avec les approches de l'évaluation formative.

Des séquences d'enseignement, partagées en **modules** et satellites facultatifs, autour d'activités-cadres d'une certaine envergure, se prêtent parfaitement à la pratique de formes d'évaluation alternatives. Il paraît évident, à la lumière de ce que sont la différenciation de l'enseignement et l'évaluation formative, que ce sont ces formes d'enseignement-là qui permettent au mieux l'élaboration et la pratique de tels instruments.

#### **Recommandation 12**

**La rédaction des plans d'études facilite la prise en compte et la mise en oeuvre de la pratique de l'évaluation formative, notamment en intégrant largement l'enseignement par modules.**

### ***C. L'innovation au Cycle d'orientation***

Les réflexions et discussions menées dans le cadre du Forum autour de la priorité 2 ont fait apparaître un certain nombre de conditions nécessaires à la réalisation de toute innovation, quel que soit son champ d'application. Aussi les recommandations qui

suivent sont-elles présentées dans la perspective de les rendre possibles pour les 6 priorités.

La revendication fondamentale de toutes les personnes engagées dans un processus d'innovation est simple : elles souhaitent que le statut de l'innovation dans laquelle elles s'investissent, à la suite du mouvement de rénovation voulu par l'institution, soit défini, qu'on en reconnaisse le bien-fondé et que, de ce fait, l'innovation ne soit plus considérée comme une activité relevant de la sphère privée, mais qu'elle entre dans un projet global de l'école.

L'innovation n'est pas un but en soi. Elle ne trouve son sens que si on tient compte de l'environnement dans lequel elle s'inscrit. Par ailleurs, l'innovation peut déclencher de fortes résistances, révélatrices de fragilités à prendre en compte et sur lesquelles il faut travailler. Enfin, toute innovation bouscule les habitudes, met en cause les pratiques courantes et se heurte la plupart du temps à des difficultés d'ordre structurel.

---

Les 6 priorités sont le cadre de référence de l'innovation au CO. C'est l'aboutissement d'un long cheminement qui a démarré en 1989. Elles précisent les domaines dans lesquels la rénovation est nécessaire. Tous les acteurs de l'école devraient pouvoir en saisir la logique interne et les finalités, mesurer ainsi les changements proposés et s'y investir en toute connaissance de cause. Mais l'école ne vit pas en circuit fermé : elle est au coeur d'un réseau où les attentes à son endroit sont pour le moins diversifiées. Pour être entendue et comprise de tous, l'école doit donc être claire sur ce qu'elle vise et le dire dans un langage accessible.

#### **Recommandation 13**

**Pour que le champ de l'innovation soit rendu lisible et accessible à tous, les autorités scolaires clarifient et explicitent les objectifs des changements attendus.**

Depuis toujours, des maîtres cherchent à évoluer et à modifier leurs pratiques pédagogiques. Ces pratiques sont souvent personnelles et entrent dans le cadre habituel de l'école. Parfois, elles sont partagées avec des collègues et peuvent ainsi prendre un tour plus général. Par contre, si les enjeux de l'innovation sont tels qu'ils remettent en question les modes de pensée, les analyses habituelles, voire même certains objectifs, il est impératif que ces changements soient discutés et avalisés par tous les partenaires concernés et qu'ils s'inscrivent dans une **perspective commune**.

#### **Recommandation 14**

**Les innovations ne sont pas laissées à l'appréciation de chacun, mais réfléchies dans un projet éducatif global - assumé par les autorités compétentes - que des équipes relaient et réalisent dans les établissements.**

Le contrat d'innovation implique qu'ait été faite une analyse de la situation dans l'établissement en termes de **diagnostic**, afin que soient bien perçus les enjeux de l'innovation, le fonctionnement des principaux acteurs, leurs intérêts, leurs pratiques. Il s'agit au cours de cette première étape d'échanger les représentations que l'on se fait du

changement à opérer, de bien prendre en compte les valeurs inscrites dans le processus d'innovation. Il s'agit également de spécifier les engagements des différents partenaires impliqués - équipe innovante, équipe de direction de l'établissement et direction générale, autres collègues - en termes de soutien, plus particulièrement en ce qui concerne les équipes de direction, mais aussi de collaboration, d'exigences réciproques. Les équipes innovantes doivent percevoir un **soutien**, des signes de reconnaissance, une valorisation de leur travail de la part de la direction du collège, de la direction générale, qui leur accordent leur confiance et leur laissent une marge de liberté avec la prise de risque que celle-ci comporte. Les modalités de communication entre les différentes instances doivent être précisées avec des temps, des espaces de régulation. Une **planification** de l'innovation ainsi qu'une répartition des tâches sont prévues à partir d'objectifs concrets, réalisables dans un temps donné. La planification ne doit pas être toutefois trop rigide mais suffisamment flexible pour prendre en compte les dimensions affectives, relationnelles qui peuvent interférer dans le processus d'innovation.

Toute innovation nécessite une **anticipation** des moyens nécessaires à sa réalisation, mais aussi des conséquences des changements apportés : résistances déclarées ou latentes, changement d'identité professionnelle, négociation avec les associations professionnelles, changement de culture professionnelle, redéfinition des objectifs d'apprentissage et réorganisation du temps scolaire, etc.

Un **recensement** des ressources humaines, matérielles et financières internes existantes, en termes de compétences acquises ou potentielles par exemple, de conditions facilitant le travail en équipe - telles que aménagement horaire, dégrèvement, etc. - est une démarche indispensable. Des ressources en formation sont mises à disposition des équipes innovantes afin de les accompagner dans leur démarche et de les engager vers des pratiques réflexives.

Une **évaluation** des innovations au service de tous les partenaires impliqués est mise en place. L'évaluation se démarque du contrôle ou du bilan. Elle cherche à évaluer le processus d'innovation, à analyser les effets, les interactions entre l'innovation et le système, à mesurer l'adéquation des moyens par rapport aux objectifs fixés, l'écart entre les changements opérés et les objectifs, les changements d'objectifs en cours d'innovation, les changements d'attitude, le degré d'adhésion à l'innovation, à engager les équipes innovantes dans des processus d'autoévaluation. L'évaluation cherche à faire émerger le fonctionnement du système, de ses normes, de ses valeurs, de ses codes.

#### Recommandation 15

**Le contrat d'innovation suppose une concertation sur les changements à opérer et les engagements réciproques qui lient les différents partenaires impliqués.**

**La contractualisation de l'innovation implique de la part de l'institution comme des équipes innovantes :**

- un diagnostic : analyse de la situation, du fonctionnement des acteurs, échange sur les représentations que chacun se fait du changement à opérer,
- un recensement des ressources internes existantes - humaines, matérielles et financières - ainsi que des moyens nécessaires à la réalisation de l'innovation,
- une anticipation des besoins et des changements,
- une planification de l'innovation,
- une évaluation de celle-ci.

**Les équipes innovantes ont le soutien de la direction de leur établissement, de la direction générale, dont ils attendent une valorisation de leur travail.**

La constitution d'équipes à l'intérieur d'un bâtiment, puis de **réseaux d'échanges** entre les collègues du Cycle, voire les divers ordres d'enseignement, permettra la prise de distance et le décentrage nécessaires pour conduire l'institution d'une part à mener une **analyse commune** des obstacles et des points forts des innovations, d'autre part à valoriser les expériences innovantes et à les pérenniser.

**Exposer** et **explicit** ce que sont les innovations assurera à plusieurs niveaux une reconnaissance qui aidera à déterminer ce qui peut être retenu et développé dans le cadre des 6 priorités :

- les hypothèses sur lesquelles sont mises en œuvre les innovations,
- les prises de conscience qui ont été rendues nécessaires dans la concrétisation des innovations,
- les acquis sur lesquels les équipes innovantes ne reviendront pas une fois l'innovation mise en œuvre.

#### **Recommandation 16**

**Des structures de concertation sont créées dans les établissements, ainsi que des réseaux de communication entre les établissements afin de favoriser les échanges entre les équipes innovantes.**

L'institution prévoit à différents niveaux une **concertation** pour que s'ouvre le débat sur des pratiques différentes. Elle recommande et facilite la mise en place de groupes de **recherches-actions** inscrits dans des réseaux de travail et de **communication** où se partagent des expériences, où émergent et se concrétisent des projets de **formation**. Elle soumet son action et celle de ses membres aux **regards extérieurs** qui ne sont pas là pour résoudre les problèmes, mais aider à leur formulation. Cet **accompagnement** avec des intervenants extérieurs venus du monde de la recherche, mais aussi d'autres ordres d'enseignement, suppose que l'institution se perçoive comme un objet d'analyse, apprenne à se décrire, à théoriser, aide ses membres à construire des **représentations communes**.

#### **Recommandation 17**

**L'institution se dote de moyens pour apprendre des innovations qu'elle développe.**

### *D. Principes relatifs à la gestion de l'innovation*

Pour que les établissements et les équipes d'enseignants s'engagent dans des actions innovantes, il faut qu'ils soient assurés d'être bien reçus et compris dans leur volonté de changement par ceux qui prennent les décisions quant à la viabilité des projets.

En effet, faire de l'évaluation formative, pratiquer la différenciation pédagogique ne sont pas des actions ou des démarches anodines. Ce sont des actes qui résultent d'une

appropriation des connaissances scientifiques, didactiques, etc. de l'enseignement, d'une adaptation de la pratique à l'évolution du métier d'enseignant ; en outre, ce sont des actes qui procèdent de la conviction personnelle et d'une volonté d'adéquation des pratiques professionnelles à l'évolution des données réelles de la situation d'enseignement.

---

L'institution se doit de garantir une **égalité de traitement des divers projets innovants**. Pour que cela soit compris des établissements et des équipes de maîtres, l'analyse des projets doit être construite sur des critères clairs et être explicitée auprès des personnes directement impliquées. Les critères qui conduisent au refus ou à l'acceptation des projets doivent être fondés sur une perspective de cohérence avec le projet affirmé du cycle d'orientation.

On peut être en désaccord ou en accord avec des innovations pour des raisons tactiques, politiques, idéologiques, pédagogiques, éducatives, etc. Cela relève notamment d'une éthique, d'une déontologie.

Il est nécessaire de distinguer ce qui justifie l'acceptation ou le refus d'un projet du socle des fondements théoriques et de la cohérence du projet lui-même.

L'absence de mise en perspective explicite des causes et des effets acceptés ou refusés permet finalement un grand nombre d'interprétations ambiguës qui freinent ou retardent la mise en mouvement d'une large partie des enseignants dans un processus d'innovation.

Un refus devrait être accompagné d'une ouverture sur des solutions de rechange si on considère que les projets ou les actions innovantes cherchent toujours à faire face à une problématique concrète de la pratique quotidienne.

#### Recommandation 18

**Afin de garantir une égalité de traitement des projets, les instances compétentes précisent, dans le retour adressé aux maîtres, à quel niveau de lecture ou d'analyse des innovations leurs avis se situent. Les prises de position signifient à quel niveau d'interprétation le projet est lu.**

Une **équipe plurielle** doit travailler dans le sens de la cohérence du projet éducatif. Il lui incombe de favoriser non seulement la **communication** et la **valorisation** de tout ce qui est entrepris dans le cadre de l'innovation, mais encore et surtout d'assurer une **mise en perspective** des innovations dans leur environnement immédiat (les établissements scolaires) et de veiller à leur adéquation avec le projet éducatif global du cycle d'orientation.

Cette équipe analyse avec les équipes innovantes les projets d'innovation et garantit la mise en application progressive des six priorités dans l'ensemble des établissements du cycle, de manière certes progressive, mais de façon à éviter les décalages entre les écoles. Outre le soutien logistique, l'équipe travaille de manière prospective à établir des recommandations pour la viabilité des innovations et leur pérennisation.

### Recommandation 19

**Une équipe plurielle a la responsabilité de créer des réseaux d'échanges et de travail entre les équipes innovantes. Cette équipe favorise la communication des projets ; elle veille à la régulation des innovations sur le terrain. Elle garantit, entre autonomie des écoles et projet éducatif global, un équilibre et une cohérence qui assurent un traitement d'égalité de tous les élèves.**

L'affirmation et la réaffirmation de la part de la direction générale et des directions d'établissements que le CO est une école en phase de rénovation, en changement doit avoir un effet porteur pour les enseignants en donnant un statut et un poids au travail fourni dans le cadre des six priorités depuis des années.

La direction générale se prive d'instrument réel de gestion du processus d'innovation et se prive de levier pour inviter à une réelle modification des pratiques si l'innovation reste du domaine de la sphère privée. En effet, l'innovation, ou plutôt l'expérimentation, lorsqu'elle reste minorée dans un établissement, peut cohabiter avec des projets ou des expériences qui vont à sens contraire ou à l'encontre du projet éducatif général du cycle. Cette absence de hiérarchisation des innovations permet une lecture confuse de toutes les actions pédagogiques comme si celles-ci procédaient du même niveau, du même ordre de grandeur. La gestion d'une innovation légitimée doit permettre de fédérer des projets qui feront progresser le projet éducatif du cycle, en canalisant les énergies et en garantissant une lecture cohérente des actions innovantes.

Le **statut de l'innovation** doit être déclaré comme inhérent à la pratique pédagogique, que ce soit au niveau de la recherche, de la gestion d'un établissement, de la formation initiale ou continue des enseignants, de la pratique quotidienne des enseignants.

### Recommandation 20

**Le statut de l'innovation est légitimé afin que tous les établissements accordent prioritairement leurs énergies et leurs moyens à la concrétisation effective et graduelle des six priorités. L'affirmation des six priorités de la part de la direction générale et des directions d'établissement nécessite une focalisation constante sur l'innovation jusqu'aux concrétisations souhaitées. Cela implique également une attention anticipatrice sur les conditions réelles des concrétisations et leurs implications sur le système scolaire et sur l'identité professionnelle des acteurs de l'école.**

A partir du moment où l'innovation se voit légitimée dans l'institution, les autorités ont encore la responsabilité de garantir des conditions qui favorisent la volonté d'innover. Les contraintes ne doivent pas l'emporter sur les marges de manoeuvre laissées aux établissements, aux équipes innovantes, aux maîtres.

Dans le souci, par exemple, d'éviter tout dérapage, on peut arriver par le poids des contraintes à déresponsabiliser les partenaires de l'école ; or il est clair que même légitimée, l'innovation n'existe plus si les acteurs de l'école ne trouvent pas les espaces et

la reconnaissance indispensables à une **participation responsabilisante** dans un processus de transformation et d'amélioration des divers paramètres du système éducatif.

#### **Recommandation 21**

**La reconnaissance de la responsabilité des différents partenaires et la mise en œuvre d'un partenariat équilibré favorisent l'espace de créativité nécessaire au maintien d'une dynamique constructive au sein de l'école.**

\*\*\*\*\*

\*\*\*

\*

## Annexe / Liste récapitulative des recommandations

### A. La différenciation pédagogique

#### Recommandation 1

La différenciation pédagogique fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les formations continues portant sur cet objet se poursuivent et s'élargissent. L'institution se donne les moyens d'inciter un maximum d'enseignants à se former en ce domaine.

#### Recommandation 2

Des projets collectifs dans le domaine de la seconde priorité peuvent proposer des aménagements des conditions d'organisation scolaire afin de soutenir efficacement les innovations pédagogiques mises en place. Des espaces de liberté sont délimités à l'intérieur desquels les projets d'innovation peuvent se développer de manière autonome.

#### Recommandation 3

Toute la problématique des regroupements d'élèves est reconsidérée à moyen terme. A court terme, l'autorité scolaire autorise que des regroupements soient opérés entre sections, entre niveaux, entre classes, le cas échéant entre degrés, selon les nécessités et les buts des projets d'innovation, pour autant que ces derniers garantissent la poursuite des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, le développement de la socialisation des élèves et, plus généralement, une meilleure mise en oeuvre de la *Loi sur l'instruction publique*.

#### Recommandation 4

L'ensemble de l'organisation et de la répartition des enseignements est reconsidéré à moyen terme. A court terme, des modifications de cette organisation sont autorisées par l'autorité scolaire selon les nécessités et les buts des projets d'innovation, pour autant que la poursuite des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous les élèves soit garantie. Ceci se négocie au cas par cas avec les instances et les acteurs concernés.

#### Recommandation 5

Les plans d'études sont élaborés de manière à laisser une marge de manoeuvre aux enseignants, une marge de liberté qui permette d'organiser les apprentissages des élèves selon les principes de la différenciation pédagogique.

#### Recommandation 6

L'institution demande aux enseignants de déterminer avec les élèves des contrats d'apprentissage dont les objectifs et les étapes sont clairs et explicites. Ce principe est inscrit dans le cahier des charges des enseignants.

## *B. L'évaluation*

### **Recommandation 7**

L'évaluation formative fait partie intégrante de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les formations continues portant sur cet objet se poursuivent et s'élargissent. L'institution se donne les moyens d'inciter un maximum d'enseignants à se former en ce domaine.

### **Recommandation 8**

La pratique de l'évaluation formative induit une nouvelle gestion du temps. Les évaluations sommatives, dans la classe et au niveau de l'institution, sont fortement réduites.

### **Recommandation 9**

Le Cycle d'Orientation redéfinit la certification, ses éléments constitutifs et leur pondération. Cette redéfinition intègre les conditions diverses qui permettent aux pratiques d'évaluation formative de se développer.

### **Recommandation 10**

Les projets d'innovation proposent de nouvelles formes d'évaluation permettant, entre autres, une différenciation (moment, durée, thématique et regroupement) des travaux réfléchi et choisie par les différents acteurs de la classe ou du groupe : portfolio, unités capitalisables, dossiers, etc.

### **Recommandation 11**

Le Cycle d'Orientation s'engage à expliciter et à faire reconnaître - dans les lieux de concertation prévus à cet effet - l'ensemble des modalités d'évaluation qui servent à l'orientation des élèves auprès des différents partenaires de l'école.

### **Recommandation 12**

La rédaction des plans d'études facilite la prise en compte et la mise en oeuvre de la pratique de l'évaluation formative, notamment en intégrant largement l'enseignement par modules.

### *C. L'innovation au Cycle d'orientation*

#### **Recommandation 13**

**Pour que le champ de l'innovation soit rendu lisible et accessible à tous, les autorités scolaires clarifient et explicitent les objectifs des changements attendus.**

#### **Recommandation 14**

**Les innovations ne sont pas laissées à l'appréciation de chacun, mais réfléchies dans un projet éducatif global - assumé par les autorités compétentes - que des équipes relaient et réalisent dans les établissements.**

#### **Recommandation 15**

**Le contrat d'innovation suppose une concertation sur les changements à opérer et les engagements réciproques qui lient les différents partenaires impliqués.**

**La contractualisation de l'innovation implique de la part de l'institution comme des équipes innovantes :**

- un diagnostic : analyse de la situation, du fonctionnement des acteurs, échange sur les représentations que chacun se fait du changement à opérer,
- un recensement des ressources internes existantes - humaines, matérielles et financières - ainsi que des moyens nécessaires à la réalisation de l'innovation,
- une anticipation des besoins et des changements,
- une planification de l'innovation,
- une évaluation de celle-ci.

**Les équipes innovantes ont le soutien de la direction de leur établissement, de la direction générale, dont ils attendent une valorisation de leur travail.**

#### **Recommandation 16**

**Des structures de concertation sont créées dans les établissements, ainsi que des réseaux de communication entre les établissements afin de favoriser les échanges entre les équipes innovantes.**

#### **Recommandation 17**

**L'institution se dote de moyens pour apprendre des innovations qu'elle développe.**

### *D. Principes relatifs à la gestion de l'innovation*

#### **Recommandation 18**

Afin de garantir une égalité de traitement des projets, les instances compétentes précisent, dans le retour adressé aux maîtres, à quel niveau de lecture ou d'analyse des innovations leurs avis se situent. Les prises de position signifient à quel niveau d'interprétation le projet est lu.

#### **Recommandation 19**

Une équipe plurielle a la responsabilité de créer des réseaux d'échanges et de travail entre les équipes innovantes. Cette équipe favorise la communication des projets ; elle veille à la régulation des innovations sur le terrain. Elle garantit, entre autonomie des écoles et projet éducatif global, un équilibre et une cohérence qui assurent un traitement d'égalité de tous les élèves.

#### **Recommandation 20**

Le statut de l'innovation est légitimé afin que tous les établissements accordent prioritairement leurs énergies et leurs moyens à la concrétisation effective et graduelle des six priorités. L'affirmation des six priorités de la part de la direction générale et des directions d'établissement nécessite une focalisation constante sur l'innovation jusqu'aux concrétisations souhaitées. Cela implique également une attention anticipatrice sur les conditions réelles des concrétisations et leurs implications sur le système scolaire et sur l'identité professionnelle des acteurs de l'école.

#### **Recommandation 21**

La reconnaissance de la responsabilité des différents partenaires et la mise en œuvre d'un partenariat équilibré favorisent l'espace de créativité nécessaire au maintien d'une dynamique constructive au sein de l'école.