

**ELABORATION D'UN OUTIL D'AIDE AU
FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES CYCLES A
L'ECOLE PRIMAIRE**

Recherche financée par la Communauté française

**Rapport terminal
Août 2003**

**Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'Education
Avenue F.D. Roosevelt 50
1050 BRUXELLES
Tél. 02/650.54.62
Fax 02/650.56.90**

REY Bernard, Professeur, promoteur de la recherche
KAHN Sabine, IVANOVA Dobrina, ROBIN Françoise, chercheurs
VAN CAMPENHOUDT Anne, stagiaire

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

1. Objectif et références

Le but de cette recherche est de produire un "vade-mecum" de l'organisation en cycles à destination des équipes des écoles primaires, en Communauté française, pour en indiquer les différentes modalités organisationnelles et pédagogiques et pour signaler les points forts de chacune et surtout les dérives et les erreurs à éviter.

Pour construire un tel outil d'accompagnement et pour déterminer ce qui, en matière d'organisation en cycles, est possible, ce qui est souhaitable, ce qui est réellement utile, ce qui est, en revanche, à redouter, etc., nous nous référons à trois sources :

- Nous examinons d'abord quels sont les buts assignés à l'organisation en cycles dans les textes officiels régissant l'enseignement en Communauté française. C'est par rapport à ces buts qu'une modalité organisationnelle ou pédagogique pourra être, considérée comme, intéressante ou neutre ou négative ou risquée, etc.
- Nous faisons appel, d'autre part, à la littérature en sciences de l'éducation. Les résultats dont elle fait état, issus à la fois de l'expérimentation et de l'expérience enseignante, donnent de précieuses indications sur les effets de différents dispositifs didactiques, pédagogiques et organisationnels qui sont impliqués par l'organisation en cycles.
- Mais ces deux sources seraient insuffisantes si elles n'étaient pas accompagnées de l'examen du fonctionnement concret des différentes modalités d'organisation en cycles, telles qu'on peut les rencontrer sur le terrain.

Les choix opérés par les enseignants et les équipes doivent toujours tenir compte de nombreuses contraintes liées aux singularités de leur école. Aucun discours théorique ne peut intégrer exhaustivement cette multiplicité de facteurs. Il serait donc tout à fait imprudent de proposer des modalités pédagogiques qui n'auraient pas été éprouvées concrètement et qu'on n'aurait pas observées en fonctionnement réel. Mieux encore : dans un domaine si délicat, ce qui fonctionne bien à un endroit et à un moment donnés, n'a pas toujours des effets aussi favorables dans d'autres circonstances. Il faut se garder des généralisations imprudentes ; nous n'avancerons donc des propositions, des suggestions ou des mises en garde qu'en les référant aux situations concrètes qui les ont inspirées.

L'outil d'accompagnement que nous proposons au terme de cette recherche repose sur une enquête de terrain et, plus précisément, sur une double enquête dont le premier volet, mené durant l'année 2001-2002, à la fois prépare le second et comporte des résultats intéressants en eux-mêmes.

2. L'articulation des trois références

La manière dont ces trois références s'articulent entre elles peut être décrite ainsi :

2.1. L'étude des textes officiels :

Nous partons évidemment des termes dans lesquels les textes officiels commandent l'organisation en cycles, à la fois pour relever la manière dont elle est définie et pour cerner les intentions qui lui sont sous-jacentes. Nous examinons donc les textes récents, notamment les décrets du 14 mars 1995 (relatif à la promotion de l'école de la réussite dans l'enseignement fondamental) et du 24 juillet 1997 (définissant les missions prioritaires de l'enseignement

fondamental et de l'enseignement secondaire). Mais nous essayons aussi d'éclairer le sens des dispositions les plus récentes en les resituant dans l'historique de la mise en place des cycles et en les confrontant à des textes réglementaires plus anciens.

2.2. La première enquête : informations organisationnelles sur 108 écoles.

A partir de l'étude des textes officiels, nous pouvons déterminer les modèles possibles d'organisation en cycles. Mais il faut faire appel à l'enquête de terrain pour déterminer, parmi ces modèles théoriquement possibles, ceux qui sont effectivement mis en œuvre dans les écoles. C'est ce que nous avons fait grâce à l'enquête de la première année (2001-02).

Cette première enquête nous a permis en outre de repérer quelques écoles dont le fonctionnement en cycles est particulièrement typique des modèles les plus courants et quelques écoles où il est, au contraire, singulier et atypique.

2.3. Les apports de la littérature en sciences de l'éducation :

Nous avons fait appel aux acquis actuels de la recherche en sciences de l'éducation pour déterminer les dispositifs pédagogiques et didactiques les plus propres à réaliser le but de l'organisation en cycles. Nous avons pu ainsi réunir des indications concernant la *pédagogie différenciée*, le respect de la *continuité* dans les apprentissages, l'*évaluation formative*, la *collaboration entre les enseignants*, le *redoublement* et l'*année complémentaire*.

2.4. La deuxième enquête : étude de terrain dans 10 écoles (25 cycles) :

Nous avons voulu, dans cette deuxième enquête, conduite en 2002-03, cerner au plus près le fonctionnement en cycles de 10 écoles, au moyen de différents outils (entretiens avec les directions, entretiens avec les équipes, observations de séances de classe, questionnaire auprès des enseignants, évaluation de compétences complexes et tests d'estime de soi auprès des élèves). Il s'agissait là de saisir concrètement aussi bien les formes organisationnelles que les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le cadre des cycles, d'en repérer les effets sur les élèves et de les référer au but assigné aux cycles par le législateur.

2.5. L'élaboration du "vade-mecum"

Sur la base des renseignements collectés, nous avons pu construire un document d'accompagnement qui comprend trois parties :

- Une tentative pour définir d'une manière concise et précise ce qu'est l'organisation en cycles (et, sur certains points, ce qu'elle n'est pas).
- Des indications détaillées sur les formes organisationnelles et les pratiques pédagogiques possibles, avec leur intérêt et leurs difficultés éventuelles.
- Des propositions d'activités et de thèmes de réflexion permettant à une équipe d'école de se préparer à la mise en place des cycles.

Une première version de ce document a été soumise aux instituteurs des 25 cycles que nous avons étudiés, ainsi qu'aux membres du comité d'accompagnement de la présente recherche. Nous avons exploité leurs remarques pour arrêter la version définitive.

2

**LES CYCLES DANS LES TEXTES OFFICIELS
EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

1. Les textes officiels depuis 1995

Partons des textes officiels récents qui prescrivent et encadrent la mise en place des cycles : c'est à travers eux que nous pourrions saisir les buts assignés à l'organisation en cycles.

Les différentes réformes menées ces dernières années par la Communauté française visent une modification profonde du fonctionnement scolaire. Ainsi, le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental prône l'organisation de la scolarité en cycles de deux ou trois années consécutives sans redoublement à l'intérieur du cycle. Depuis la rentrée scolaire 2000, toutes les écoles sont dans l'obligation d'organiser en cycle les apprentissages des élèves de 3^{ème} maternelle, 1^{ère} primaire et 2^{ème} primaire : c'est le cycle 5-8 ans. Elles devront, en 2005, organiser les autres cycles (8-10 ans et 10-12 ans). Dans l'article 1^{er} du décret, le cycle est défini comme "un ensemble d'années d'études à l'intérieur duquel l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement." et dans l'article 3, l'accent est mis sur le référentiel de compétences commun à toutes les écoles fondamentales (*Les Socles de compétences*) dans les termes suivants : " Toutes les écoles fondamentales maternelles et primaires sont tenues de mettre en place pour le 1^{er} septembre au plus tard, un dispositif basé sur une organisation en cycles permettant à chaque enfant [...] de réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences définissant, après concertation avec les organes représentatifs des Pouvoirs organisateurs le niveau requis des études."

Il s'agit donc au moyen de cette nouvelle organisation que sont les cycles d'amener chaque élève à la maîtrise des compétences listées dans le document gouvernemental que constituent " les Socles de compétences ". Les écoles ont toute latitude pour donner à leur organisation en cycle la forme qu'elles désirent et amener chacun de leurs élèves à la maîtrise des compétences de fin de cycle listées dans *Les Socles de compétences*.

Par la suite, le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, propose certaines orientations méthodologiques qui complètent le dispositif des cycles : par exemple, à l'article 15, la pratique de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée, l'introduction du concept de compétence, etc.

Plus récemment, la circulaire n° 43 du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, rappelle et commente certaines dispositions du décret de 95 : les intentions, les axes pédagogiques et les dispositifs à mettre en place. Elle rappelle donc que la nécessaire démocratisation de l'enseignement ne se pose plus en termes d'égalité de moyens, d'accès ou de traitement, mais en termes d'égalité de résultats. Il ne s'agit plus d'enseigner des savoirs et savoir-faire isolés, mais de faire acquérir des "compétences diversifiées et de haut niveau". C'est une véritable révolution copernicienne pour les enseignants puisqu'on entre ainsi dans une perspective d'obligation de résultats : il ne suffit plus d'enseigner, il faut que les élèves apprennent des compétences, donc des savoirs qu'ils pourront mettre en action dans des situations connues ou des situations nouvelles. De surcroît, les enseignants ne devraient plus utiliser le "joker" du redoublement quand un élève n'a pas acquis les compétences ciblées. Ils doivent pouvoir adapter, inventer, imaginer d'autres voies pour faire réussir l'élève. La circulaire engage à "une évolution des pratiques d'enseignement selon trois axes principaux : la continuité des apprentissages (...), la pédagogie différenciée (...), l'évaluation formative."

Ces dispositions, qui ont commencé à apparaître en 1995, s'inscrivent dans une tradition d'organisation en cycles beaucoup plus ancienne. Il est intéressant d'en parcourir les grandes étapes, pour saisir en quoi les décisions récentes reprennent cette tradition et éventuellement en quoi elles innovent.

2. Éléments d'histoire des cycles

Nous devons beaucoup, pour cette présentation historique, au travail effectué par Didier Schoeters dans son mémoire de licence en sciences de l'éducation défendu à l'ULB en 2001: *Le travail en cycles dans l'enseignement fondamental. Évolution, état des lieux et perspectives.*

La rénovation de l'enseignement fondamental de 1971 :

Elle constitue le creuset du décret mission. Une circulaire ministérielle du 21 juin 1971 prône un enseignement visant la formation plutôt que l'information, la compétence plutôt que l'accumulation de savoirs ; une plus grande qualité de l'enseignement. Concernant la structure, elle en propose une révision :

"Avec les psychologues, nous croyons qu'il s'indique de fonder les premiers apprentissages sur une période de maturation. Intensifiée et plus tard peut-être obligatoire pendant la dernière année du cycle préscolaire, elle compensera au mieux les handicaps socio-culturels et favorisera chez chaque enfant le développement des structures mentales mises en œuvre dès le début de l'école primaire.

Dès l'accueil en première année, un enseignement individualisé sera favorisé par l'étalement sur cycles de 2 ans des acquisitions scolaires de base dont l'évolution (mis pour évaluation) sera permanente. Au terme de chaque cycle ou degré un bilan individuel sera établi par une équipe pluridisciplinaire composée du chef d'école, des titulaires de classe, des maîtres spéciaux et des agents du Centre P.M.S. Le bilan, à présenter aux parents, déterminera l'admission de l'élève au degré suivant." (p.2)

Tout comme Didier Schoeters (2001) nous retiendrons de cette circulaire : le respect des rythmes d'apprentissage, l'élaboration d'une pédagogie de niveaux et l'évaluation continue. Nous serons également attentif au pari de compenser au mieux grâce aux cycles, les handicaps socio-culturels.

Cette circulaire du 21 juin 1971, sera suivie de deux autres.

La circulaire du 10 octobre 1973, précisera que les expériences mises en place de 1971 s'avèrent positives. Elle en rappelle les finalités : égalisation des chances, développement des potentialités de chacun, des savoirs pour pouvoir et développement global de l'enfant.

La circulaire du 08 juillet 1975, insistera sur la volonté d'une pédagogie de la continuité, d'une collégialité des mesures prises localement ainsi que celle d'une collaboration des enseignants. Certains points de cette dernière circulaire méritent d'être cités pour éclairer la question qui nous préoccupe.

"Le temps est venu d'amener l'école fondamentale, à l'instar de l'école secondaire rénovée, à opter pour une vraie co-responsabilité de ses enseignants travaillant en équipe"

"Demain, l'école se structurera en un cycle-charnière dans lequel, sous la tutelle d'une équipe éducative, l'enfant de 5 ans sera introduit à son rythme aux apprentissages de base. Il disposera de trois ans pour en faire la conquête."(p.964)

En ce qui concerne le fonctionnement de la classe, différentes possibilités sont envisagées aux pages 966 à 968 comme celles que nous mentionnons ci-après :

"•Maintien d'un titulaire pendant deux ans au contact d'une même classe afin de conduire les apprentissages de base avec plus de patience et en respectant mieux les rythmes individuels.

•Assouplissement du titulariat de classe au sein du degré, entre deux degrés, voire au sein de l'école ou même entre deux ou plusieurs classes de même année d'études :

- dans les activités autres que français et mathématique
- éventuellement, à l'exclusion du 1er degré primaire
- au besoin, même en français et mathématique
- sans exclure des accords entre écoles voisines

• *Pédagogie de groupes (soit homogènes, soit hétérogènes) au sein d'une même classe, entre classes de même année d'études, entre classes successives : 3-5 élèves, 2 élèves, grand groupe avec deux titulaires.*

• *Répartition équivalente des élèves en cas de dédoublement d'une classe d'une année d'études (classes hétérogènes). Nouvelle répartition après un trimestre ou fin janvier en créant cette fois deux classes homogènes quant à un critère dominant, pour un horaire hebdomadaire total ou partiel.*

• *Distribution d'un effectif scolaire peu importe son importance en classes d'un degré, dans lesquelles l'apprentissage se fait en groupes homogènes pour certaines disciplines ou sous disciplines." (...)*

" Constitution au sein d'une école ou d'un degré, de groupes classes homogènes pour une heure de lecture, orthographe d'usage, calcul écrit, conjugaison, etc. donnée à heure fixe ;

- *chaque titulaire se spécialise à des niveaux de maîtrise,*
- *l'intérêt des titulaires peut varier de trimestre à trimestre, la notation des progrès rend les groupes-classes flexibles."*

Ajoutons également parmi les différentes propositions, l'enseignement mutuel et la présence simultanée de deux enseignants dans la même classe que ce soit le titulaire et un maître spécial, deux maîtres spéciaux, etc.

Dans le courant de l'année 1974, les réflexions d'un groupe de concertation constitué de tous les représentants de la communauté éducative (c'est-à-dire quatre représentants des différents pouvoirs organisateurs mais aussi des représentants des différents syndicats et associations) furent à la base de la circulaire ministérielle du 15 mars 1977. Cette circulaire constitue la base légale de l'organisation du cycle 5/8 dans 39 écoles de la partie francophone du pays (13 par réseau).

La mise en place des cycles par les circulaires ministérielles du 15 mars 1977 et du 15 juin 1978 :

La Circulaire Ministérielle du 15 mars 1977 définit dans le cadre de l'expérience de rénovation, les objectifs, le contenu et l'organisation de la restructuration du système d'enseignement et de la rénovation de l'école fondamentale sous l'appellation *cycle 5-8 ans*.

"L'essai à tenter a comme objectifs particuliers d'harmoniser le passage du maternel au primaire et de provoquer une diminution sensible des retards scolaires entre 6 et 7 ans.

Ceci suppose la suppression de la rupture pédagogique entre la troisième et la première année primaire et l'éclatement des classes d'âge. Chaque enfant pourra ainsi, selon son meilleur rythme, vivre pleinement ses périodes de maturation, acquérir et consolider successivement les attitudes et les connaissances nécessaires à la poursuite harmonieuse de son développement."(p. 2)

Se dégage principalement la volonté :

- d'harmonisation du passage de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire ;
- de diminution du nombre d'échec scolaire : *"les statistiques relatives aux retards scolaires à l'école primaire montrent que le plus grand nombre d'échecs se situent à la fin de la première*

année. De plus, ces retards se rencontrent surtout dans les groupes socio-culturellement défavorisés ou affectivement perturbés. L'essai, à tenter, a comme objectifs particuliers d'harmoniser le passage du maternel au primaire et de provoquer une diminution sensible des retards scolaires entre 6 et 7 ans." (p. 2)

- d'une éducation globale ;
- de tendre vers l'individualisation des apprentissages et une pédagogie à la fois préventive et compensatoire ;
- de mettre l'accent sur l'autonomie, le sens des responsabilités, la coopération ;
- de créer une véritable communauté éducative et de modifier les pratiques des enseignants : *"Le travail en équipe permettra une transformation fondamentale de l'attitude des enseignants face au groupe d'élèves"* (p. 3)
- de coresponsabilité de l'équipe éducative.

Sur le plan des contenus, sont particulièrement visées : une éducation linguistique par l'enrichissement des moyens d'expression et de communication, une éducation manuelle et artistique, une éducation affective et sociale (ouverture à l'environnement), une éducation physique et sportive, une éducation mathématique aussi intégrée que possible.

Par ailleurs cette circulaire précise :

- les conditions de cet essai en termes de moyens et d'organisation ;
- Nous retiendrons par exemple, qu'*"il faut deux enseignants pour 30 enfants minimum, avec un enseignant supplémentaire par tranche complémentaire de 20 élèves au-delà de 30. (...) La notion d'équipe, quant à elle suppose un travail de collaboration qui ne peut se réaliser si chacun est toujours en contact avec le même groupe (...)"* La stabilité et la mixité du personnel sont aussi soulignées. *"Si des enfants sont en difficultés, l'école doit consulter le P.M.S pour définir et mettre en œuvre les moyens de détection et de remédiation"*(p. 5)
- la procédure à respecter ;
 - l'animation de l'expérimentation en termes de missions, de coordination, d'effectifs (3 équipes de 2 personnes mais une équipe pour chaque réseau) et le groupe de concertation.

La Circulaire Ministérielle du 15 juin 1978, rappelle que le système d'enseignement doit faire progresser les individus en fonction de leurs réussites et non les sélectionner en fonction de leurs échecs. Cette circulaire situe les objectifs du cycle 8-12, tout en précisant qu'ils s'inscrivent dans la ligne des objectifs assignés au cycle 5-8 :

- une éducation globale à développer qui prend en compte l'élève dans ses dimensions physique, intellectuelle, affective, esthétique, sociale et morale ;
- une continuité à sauvegarder par un personnel d'encadrement du cycle 8-12 qui, sans s'isoler du cycle 5-8, partage une tâche commune ;
- une formation à assurer qui vise la promotion de chaque enfant et prête une attention particulière à son développement intellectuel, à sa socialisation dans le groupe et à son développement physique.

Les moyens préconisés sont de deux types : des mesures pédagogiques et des mesures structurelles.

Mesures pédagogiques :

- l'individualisation et l'évaluation formative ; les moyens pédagogiques doivent susciter la coopération et la participation par la prise en charge de projets élaborés soit par le groupe, soit par l'individu lui-même.

Mesures structurelles :

- le cotitulariat des membres du personnel enseignant; le rôle d'animateur de l'équipe éducative et de coordinateur des tâches au sein des trois cycles de l'école fondamentale du chef d'établissement; le suivi des enfants en difficulté par les centres PMS ; la participation des

parents à l'œuvre éducative sur des tâches définies d'un commun accord avec l'équipe elle-même ;
- l'éclatement de la classe d'âge pour constituer des groupes d'apprentissage favorisant une pédagogie adaptée tenant mieux compte des différences individuelles ; constitution d'ateliers encourageant les enfants en groupes restreints à réaliser des projets décidés en commun.

Recrutement de nouvelles écoles volontaires : la circulaire ministérielle du 23 avril 1980 :

Cette circulaire a pour objet principal de faire parvenir aux écoles les formulaires de candidatures afin d'étendre l'expérience du cycle "*sous certaines conditions d'adhésion volontaire de la communauté éducative, d'analyse honnête et de remise en cause de comportements éducatifs.*"

Parmi les conditions pour adhérer à l'expérience, nous pouvons retenir qu'une réflexion devra porter sur six objectifs : l'harmonisation du passage de l'enseignement maternel au primaire, la diminution du nombre d'échecs scolaires, la visée d'une éducation globale et d'une individualisation des apprentissages, l'apprentissage de l'autonomie, de la coopération et du sens des responsabilités et enfin la création d'une communauté éducative.

En fait les enjeux sont sensiblement les mêmes que ceux énoncés par la circulaire de 1977.

Le rapport interuniversitaire de décembre 1989 et la circulaire ministérielle du 22 juillet 1991:

En 1989, quatre universités ont évalué les effets du cycle 5 / 8 : effets socio-affectifs pour l'Université Libre de Bruxelles, maîtrise d'objectifs du programme de langue maternelle pour l'Université de Liège, activation de la motivation des élèves pour l'Université Catholique de Louvain, maîtrise des objectifs du programme de mathématiques pour l'Université de l'Etat à Mons. Il ressort de l'étude des cycles 5/8 entreprise par ces services universitaires que "*les activités à orientation surtout cognitives restent, pour l'essentiel, organisées en classes horizontales*" (p. 185) tandis que certains comportements socio-affectifs valorisés (coopération, entraide, partage et négociation) sont statistiquement plus nombreux en activités verticales. Les comportements de soumission et d'imitation sont quant à eux statistiquement plus fréquents en activités horizontales.

"Plus précisément, ces comportements d'autonomie, de prise de responsabilité et d'initiative sont favorisés par la présence régulière d'activités verticales, quelles que soient leur fréquence et leur nature, mais à condition que les groupes ne dépassent pas la taille d'une classe.

En effet, les observations montrent que les grands groupes et le changement trop fréquent d'activités et d'animateurs insécurisent l'enfant, semblent diminuer les comportements d'autonomie et susciter plutôt des comportements de recherche d'affiliation et de dépendance.
(...)

Il importe aussi de réfléchir sur certains constats concernant les enfants. Ainsi, l'écart entre les aspects objectifs (critères de l'institution) et subjectifs (personnels) du succès semble important : l'évaluation de son succès par l'enfant reste fort lié chez lui aux valeurs de son milieu d'appartenance, à moins qu'il n'exprime même aucune critique à propos de ses productions : il est content de ce qu'il fait tout naturellement. La réduction de cet écart constituerait une étape dans le développement de l'autonomie et de l'accomplissement de soi par le succès scolaire. La recherche indique que, pour les enfants du 5 / 8 et de l'après 5 / 8, cette évolution est globalement positive." (p. 186-187)

Car ajoutent les auteurs du rapport le 5 / 8 impliquerait un mode de socio-scolarisation plus élaboré. "Inventer", "faire quelque chose de beau" y seraient plus particulièrement valorisés ; tandis que la "conformité" ou la "convergence" ne serait plus seule recherchée.

Ils prônent également une étroite collaboration entre enseignants, tout en soulignant que cette situation est loin d'être majoritaire. Et disent-ils : la concertation reste essentiellement orientée

vers la préparation des activités hebdomadaires en groupes verticaux (fixation des thèmes et répartition des tâches de chacun) ; les rencontres répondent à l'urgence. Peu de temps semble consacré à la réflexion, à l'évaluation des actions en cours, aux remises en question ou au soutien méthodologique. *L'acte d'enseigner demeure privé et chacun reste le seul responsable de ses choix méthodologiques.*" (p. 188)

La circulaire du 22 juillet 1991 dit prendre en compte les expériences de rénovation en cours et le rapport interuniversitaire pour établir ses rappels et propositions.

Elle prône un système éducatif dont les objectifs généraux sont l'épanouissement, l'autonomie, la conscience, le sens de ses responsabilités, la participation active à sa propre évolution et celle de la société de l'individu qu'elle forme.

Pour cela, elle préconise d'opter pour une éducation globale, en s'insérant alors dans une perspective d'éducation continue. Pour cela il faut entretenir le désir d'apprendre, susciter le sens social, cultiver la disponibilité, l'adaptation au changement et opter *"pour une pédagogie basée sur des principes d'auto-formation qui conduisent à l'autonomie"* (p. 3). Les pratiques pédagogiques à privilégier sont fonctionnelles, participatives et différenciées dans le respect des rythmes d'apprentissage de chacun.

La circulaire préconise une formation intellectuelle visant prioritairement l'acquisition de langages fondamentaux dans leurs dimensions fonctionnelles, d'outils de compréhension et de traitement de l'information, la construction de concepts et le développement d'aptitudes mentales indispensables dans les différents domaines disciplinaires.

Sur le plan affectif et social, il s'agira de développer l'épanouissement personnel de chaque enfant ainsi que ses capacités d'intégration sociale à travers les activités de groupe, la multiplicité des situations et la diversité des personnes.

Les principes de base de la rénovation sont également rappelés dans cette circulaire. Il s'agit de :

- harmoniser les passages du maternel au primaire, du primaire au secondaire et de chaque cycle de l'enseignement primaire,
- diminuer le nombre d'échecs scolaires,
- opter pour une éducation globale,
- tendre vers l'individualisation des apprentissages,
- faire naître et s'affirmer l'autonomie, le sens des responsabilités, la coopération,
- créer une véritable communauté éducative.

La structure en cycles y est définie par ses objectifs : viser à assurer une meilleure continuité des apprentissages et à modifier fondamentalement l'attitude des enseignants face au groupe d'élèves par la prise en charge en équipe de ceux-ci, ce qui implique un partage des tâches et des responsabilités.

Concernant la structuration en cycle, la circulaire propose le cycle comme unité pédagogique de base (en tenant compte des réalités locales). De plus les écoles qui s'engagent dans cette rénovation devront mettre en place des équipes d'enseignants co-responsables et co-gestionnaires des apprentissages, ce dernier aspect y est particulièrement souligné. En effet, cette circulaire introduit officiellement le concept de concertation. La concertation doit permettre de réfléchir sur le contenu des apprentissages à cogérer, préparer les activités du cycle, évaluer la progression des élèves, évaluer les stratégies éducatives et pédagogiques mises en place et coordonner son action au sein de l'école avec les autres équipes.

Y sont encore précisés la volonté de respecter les différents rythmes d'apprentissage, de permettre aux enfants de maîtriser les contenus par le biais d'une multiplication des approches, de favoriser une évaluation formative, de retarder l'évaluation bilan (au plus tôt à la fin de la deuxième primaire), le caractère exceptionnel d'un éventuel redoublement et a fortiori au cours d'un cycle, la possibilité d'accès à des situations d'inter-apprentissages dans des groupes de dimension et de structure différentes (inter-âges,...).

3. Bilan de l'évolution des textes officiels : avant et après 1995.

Si l'on tente un bilan de l'évolution de la notion de cycles dans les textes réglementaires en Belgique francophone, on constate d'abord la relative ancienneté de cette notion. Dès le début des années septante, la notion de cycle est attachée aux thèmes suivants :

- Harmonisation maternelle-primaire.
- Respect des rythmes d'apprentissage de chacun ; individualisation des apprentissages.
- Idée que l'apprentissage est une transformation de l'individu et non pas seulement la réception d'informations.
- Volonté de compenser les handicaps "socio-culturels".
- Volonté d'assurer le développement global de l'enfant et notamment des aspects socio-affectifs.

Dès la circulaire du 8 juillet 1975, s'y ajoutera l'idée d'une co-responsabilité des enseignants qui doivent travailler en équipe.

Ces thèmes ne sont pas seulement juxtaposés, mais constituent un ensemble cohérent qui, au départ est lié à la question du passage de l'école maternelle à l'école primaire. En effet, les textes des années 70 sont porteurs de l'idée que les apprentissages de base traditionnellement dévolus à la première année du primaire (lecture, écriture, accès au nombre) doivent être préparés dès la troisième maternelle, puis étalés sur les deux premières années primaires. Car il apparaît que ces apprentissages ne se réduisent pas à de simples prises d'information, mais qu'ils sont au contraire le résultat d'une maturation et d'une profonde transformation de l'individu. Celle-ci est perçue comme concernant toutes les dimensions de la personnalité de l'enfant ; elle ne se borne pas à la seule dimension cognitive, mais implique aussi les aspects physique, esthétique, social et moral (autonomie, coopération, sens de la responsabilité). Elle exige donc qu'on l'amorce dans la période préscolaire et qu'on lui consacre ensuite deux années du primaire. D'où l'idée d'une unité de la période de 5 à 8 ans. Cette préparation est, du même coup, un moyen pour tenter de compenser les handicaps socio-culturels dont sont victimes certains enfants. Enfin, puisque ces apprentissages de base s'effectuent sur plusieurs années, il devient nécessaire, pour en assurer la continuité, qu'il y ait parmi les enseignants un travail d'équipe.

Ces thèmes se retrouvent dans les textes ultérieurs sous différentes formulations. Ils sont parfois accompagnés de mesures qui en permettent la mise en œuvre. C'est le cas par exemple de la circulaire du 22 juillet 1991 qui concerne l'exigence de concertation entre les enseignants. Il s'agit du prolongement organisationnel de la nécessité du travail en équipe et de la co-responsabilité des enseignants vis-à-vis des apprentissages des élèves

Toutefois, à partir de 1995 et du décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, un élément nouveau apparaît, qui est la volonté de supprimer les doublages à l'intérieur d'un cycle. Le décret du 14 mars 95 demande la mise en place "*d'un dispositif basé sur une organisation en cycle, permettant à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue à son rythme et sans redoublement*". A première vue, il ne s'agit pas d'une rupture absolue avec les textes antérieurs. En effet dès les années 70, les textes présentent le cycle "5-8" comme un moyen de réduire l'échec en fin de première primaire. Les textes suivants parlent de réduire les retards scolaires entre 6 et 7 ans, de diminuer l'échec scolaire et les doublages.

Cependant le décret de 1995 est plus radical en ce qu'il porte la mention "sans redoublement" et surtout parce qu'il comporte deux autres directives :

- L'organisation en cycles est désormais imposée à l'ensemble des écoles, avec des échéances précises (1er septembre 2000 pour le cycle 5-8, et 1er septembre 2005 pour les cycles 8-10 et 10-12).

- L'organisation en cycles doit permettre à *chaque* enfant de "*réaliser sur ces périodes les apprentissages indispensables en référence à des socles de compétences [...] définissant le niveau requis des études*".

L'exigence de conduire les enfants à l'acquisition de compétences précises et de les y conduire *tous*, est réaffirmée dans le décret "Missions" du 24 juillet 1997, dans lequel l'organisation en cycles apparaît aussi comme l'outil pour parvenir à cette fin. Quant à la circulaire n° 43 du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, elle reprend la même idée d'une manière encore plus explicite, puisqu'elle déclare qu'il s'agit d'assurer à tous, non pas une égalité d'accès à l'enseignement, mais une égalité de résultat.

Par suite, si on lit en continuité le décret de mars 95, celui de juillet 97 et la circulaire n° 43 c'est une nouvelle cohérence qui apparaît et qui constitue une nouveauté importante par rapport aux textes successifs des années 70 et 80. En effet, il ne s'agit plus seulement de réduire l'échec, de diminuer les redoublements, de donner les mêmes chances à tous en mettant en œuvre des moyens de compenser les déficits socio-culturels. Les *Socles de compétences* prévus par le décret "missions" définissent le niveau que *tous* les élèves doivent acquérir. Le possible a été remplacé par l'effectif. A l'obligation de moyens s'est substituée l'obligation de résultats.

L'organisation en cycles est alors le dispositif technique qui laisse aux élèves et aux enseignants un temps plus large (deux ans ou trois ans) pour atteindre l'objectif fixé : cette durée supérieure prend en compte les différences de rythme d'apprentissage entre les élèves ("*à son rythme*") et le fait que les compétences ne s'acquièrent jamais d'un seul coup, mais par un processus qui s'étale dans le temps ("*d'une manière continue*"). Le travail en équipe, soutenu par l'obligation de concertation, met l'ensemble des enseignants en situation de co-responsabilité vis-à-vis de cet objectif.

Dans cette perspective, les thèmes qui étaient présents dès les textes des années 70 sont bien toujours présents dans ceux des années 90, mais ils semblent bien être désormais ordonnés à une nouvelle fin. Du coup, certains aspects prennent plus d'importance : c'est le cas de tout ce qui concerne l'apprentissage et la performance cognitive, même si les autres aspects ne disparaissent pas.

C'est donc par rapport à cette fin assignée aux cycles dans les textes les plus récents, que nous chercherons les formes et les modalités les plus adaptées, en vue de les proposer dans le vademecum que nous voulons construire.

3

LA PREMIÈRE ENQUÊTE : LES FORMES ORGANISATIONNELLES

1. La problématique

1.1. Classe traditionnelle et classe dans le cadre des cycles

Ce qui apparaît au premier coup d'œil, dans la mise en place des cycles, c'est la variété des formes organisationnelles. Il semble que dès les premiers balbutiements, l'idée de cycle ait impliqué qu'on élargisse la conception ordinaire de la classe. Traditionnellement dans le cadre de l'école primaire, une classe est un groupement stable d'enfants sensiblement du même âge, soumis à un même enseignement, durant une année, de la part d'un enseignant unique (du moins si l'on met à part certains cours particuliers : langue, éducation physique, ...). Les cycles semblent autoriser une certaine subversion de ce modèle. Avec eux, le champ est ouvert à une grande inventivité pédagogique qui permet de jouer sur l'âge et le niveau des élèves regroupés, la plus ou moins grande stabilité des groupements, leur durée (annuelle ou pluriannuelle), le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe, etc.

Comme nous le verrons, il n'est pas certain que ces formes organisationnelles constituent le seul facteur commandant l'efficacité des cycles dans la lutte contre l'échec scolaire. Il se peut même que l'essentiel soit ailleurs. Notre dispositif de recherche est bâti sur l'idée d'aller au delà du seul constat des formes organisationnelles.

Toutefois, la mise en question de la classe traditionnelle est un fait suffisamment important pour qu'on s'y arrête un moment. Il s'agit en effet d'une rupture avec un double ordonnancement qui paraissait séculaire et attaché à l'idée même d'école :

Le premier de ces ordonnancements s'établit, semble-t-il, dès la fin du 14^{ème} siècle, au moment où certaines directions de collèges divisent leur enseignement en une succession d'unités d'une année, que les élèves doivent suivre une par une. Cette division du cursus en années constitue une innovation spectaculaire qui va se répandre à travers l'Europe, du fait de l'efficacité qu'on lui reconnaît. Ainsi apparaît, dans ce qui est l'ancêtre de notre enseignement secondaire, la gradation annuelle des études. Il faudra, cependant, attendre la fin du 17^{ème} siècle pour que cette organisation apparaisse dans les "petites écoles" (qui préfigurent notre enseignement primaire) probablement sous l'impulsion de Jean-Baptiste de La Salle. Mais, dans les collèges comme dans les petites écoles, les années d'étude ne correspondent pas encore, à cette période-là, à des âges fermement définis et des enfants et adolescents d'âges vraiment très différents peuvent fréquenter une même "classe".

Le deuxième ordonnancement s'établit progressivement dans le courant du 19^{ème} siècle et il consistera justement en ce qu'à chaque année d'étude corresponde un âge officiel pour la fréquenter.

Or il semble bien que les formes organisationnelles des cycles débouchent sur un assouplissement de l'organisation du cursus scolaire en années successives et par conséquent de l'attachement de chacune de ces années à un âge "normal". Cette transgression n'est pas anodine, car la correspondance entre âge et année d'étude, si elle n'engendre évidemment pas par elle-même l'échec scolaire, est une condition qui rend possible sa visibilité sociale. Il convient donc de commencer par repérer les formes organisationnelles nouvelles que la classe peut prendre avec l'introduction des cycles.

1.2. La combinaison de quatre variables

Si l'on envisage, dans un premier temps, les choses d'un point de vue théorique, ces formes organisationnelles peuvent se ramener à la combinaison de quatre variables :

1) La classe peut réunir des enfants de même âge ou d'âges différents. Nous prenons ici le mot "âge", non pas dans son sens d'âge réel, mais dans celui d'âge scolaire ou d'année dans le cursus. On distinguera donc les classes "uni-âge" (par exemple, une troisième primaire) et les classes "pluri-âge" (par exemple une classe regroupant des élèves de troisième et de quatrième, ou bien encore, une classe qui regrouperait des enfants de troisième maternelle, de première et de deuxième primaires). On appelle ordinairement classes horizontales les classes "uni-âge" et verticales celles qui réunissent des âges différents.

2) La classe peut être un groupement qui perdure pendant une année ou pendant l'ensemble d'un cycle (c'est-à-dire deux années ou même, du moins théoriquement, trois années). On parlera dans le premier cas d'une classe uni-annuelle (c'est le cas dans l'organisation la plus traditionnelle) et, dans le second, d'une classe pluri-annuelle (c'est ce qui se produit par exemple lorsqu'un instituteur titulaire d'une classe de cinquième "monte" avec ses élèves, c'est-à-dire conserve le même groupe l'année suivante pour leur assurer l'enseignement de sixième).

3) La classe peut être confiée à un instituteur unique qui assure la plupart des matières (sauf celles qui exigent des compétences très particulières) ou bien peut être prise en charge par plusieurs maîtres qui se succèdent en fonction des matières ou des activités. C'est par exemple ce qui se passe lorsque deux instituteurs ayant des classes de même niveau s'entendent pour que l'un assure l'enseignement de mathématiques dans les deux classes tandis que l'autre y mène les leçons de français.

4) Enfin, la classe peut être un groupement d'élèves qui reste stable, c'est-à-dire que la plupart des activités y sont menées avec le groupe tout entier, ou bien au contraire il peut être régulièrement scindé en sous-groupes (selon différents critères de regroupement) pour des activités diverses. Certains de ces sous-groupes peuvent être réunis, durant des moments plus ou moins longs et plus ou moins fréquents, avec des sous-groupes issus d'autres classes (c'est ce qu'on appelle parfois le décloisonnement). A l'extrême de cette logique, il n'y a plus de classe permanente, mais un ensemble d'enfants regroupés de manières diverses selon les activités. Bien entendu, tous les degrés sont possibles entre la classe uniformément stable et le décloisonnement complet. Pour simplifier et réduire cette variable à deux valeurs, nous distinguerons seulement les classes "stables" et les classes "à regroupements variables".

Nous avons donc quatre variables comportant, chacune, deux valeurs :

1. Âge des élèves :

- classe uni-âge,
- classe pluri-âge.

2. Durée :

- classe uni-annuelle,
- classe pluri-annuelle.

3. Nombre d'enseignants intervenants dans la classe :

- enseignant unique (sauf pour les enseignements particuliers),

- plusieurs enseignants.

4. Stabilité :

- groupe stable,
- regroupements variables.

1.3. Les quatre formes majeures

La combinaison de ces quatre variables à deux valeurs donne seize possibilités théoriques. Mais les acteurs de terrain ne retiennent ordinairement que quatre formes majeures, qui sont d'ailleurs combinables entre elles :

1. La classe "*verticale*" ou "*pluri-âge*" : par exemple une classe comporte des élèves de première primaire et des élèves de deuxième.
2. La "*montée*" de l'enseignant avec sa classe : l'enseignant garde le même groupe d'élèves durant deux ans ; cela correspond à ce que nous avons appelé "classe pluri-annuelle".
3. "*L'assouplissement du titulariat*" : plusieurs enseignants interviennent successivement dans une même classe ; généralement (mais il y a des exceptions notables) cela correspond à une certaine spécialisation des maîtres : l'un d'eux assure les enseignements de mathématiques dans plusieurs classes, un autre l'éveil, etc.
4. Les *regroupements variables* (ou "*décloisonnements*") : des élèves, à certains moments de même âge et à d'autres moments d'âges différents, sont pris en charge, selon les activités, par des instituteurs différents.

1.4. Les questions

A partir de là s'ouvrent deux questions :

- Parmi ces possibilités, quelles sont celles qu'on rencontre dans la pratique des écoles qui ont choisi de s'organiser en cycles ?
- Quel est l'intérêt de chacune pour la réalisation du but assigné à l'organisation en cycles et, éventuellement, quels risques chacune comporte-t-elle ?

A la première de ces questions, nous trouverons des réponses dans l'enquête qui fait l'objet du présent chapitre (enquête de 2001-02). Quant à la seconde, nous lui chercherons des éléments de réponse à la fois en rappelant quelques résultats issus de la littérature, mais aussi à partir de certains indices tirés de cette même enquête. Cette dernière nous permettra en outre de déterminer des écoles qui ont, du point de vue de la forme d'organisation en cycles, un caractère "typique" et celles qui, au contraire, peuvent être considérées comme "atypiques" ou originales. L'enquête de l'année 2002-2003 consistera précisément, rappelons-le, à l'étude rapprochée de quelques écoles des deux genres.

2. L'apport de la littérature

A partir de travaux présentés dans la littérature, il est possible de faire un certain nombre d'hypothèses sur l'intérêt de chacune de ces formes, au regard des buts qu'on peut assigner à l'organisation en cycles, mais aussi sur les difficultés qu'elles peuvent entraîner.

2.1. La classe uni ou pluri-annuelle :

La classe pluri-annuelle pourrait constituer à première vue l'archétype de l'organisation en cycles. Car le maintien auprès d'un groupe d'élèves du même maître durant deux ans présente différents avantages :

- Il assure d'abord une meilleure cohérence des enseignements. En effet, dans les classes uni-annuelles, c'est-à-dire lorsque les élèves changent d'instituteur chaque année, ils sont confrontés à des variations didactiques souvent imperceptibles ou non explicitées. Par exemple, on peut, avec un maître, avoir le droit de contrôler l'orthographe d'un mot dans le dictionnaire lors d'un travail d'expression écrite, alors qu'un autre l'interdira. Avec l'un, les problèmes de mathématiques font appel à des connaissances déjà acquises, tandis que l'autre donne parfois des problèmes inédits pour lesquels les élèves ont à inventer des solutions nouvelles, etc. Ces variations du "contrat didactique" (Brousseau, 1998) sont rapidement décryptées par les élèves en réussite, mais peuvent renforcer le sentiment d'opacité des activités scolaires chez ceux qui sont en difficulté. La permanence du même enseignant durant deux ans permet d'éviter ces inconvénients.

- Cette permanence est particulièrement importante dès lors qu'on vise l'acquisition par tous de compétences prévues dans les cycles. Car à la différence de l'apprentissage d'un énoncé ou de celui d'une procédure répétitive, une compétence exige la capacité à sélectionner dans des situations nouvelles et complexes les éléments pertinents. Par là, son acquisition représente en réalité une transformation profonde de l'individu. Par suite, une compétence ne s'apprend que dans la durée. Elle exige d'établir des liens entre des concepts qui sont construits à des moments différents et de reprendre les mêmes activités dans des contextes de difficultés croissantes (Charnay, 1995). Cette nécessaire continuité des apprentissages (qui entre dans la définition du cycle proposée par le décret du 14 mars 1995) est évidemment plus facilement assurée lorsqu'un même enseignant la conduit sur une période de deux ans.

Toutefois, la "montée" de l'enseignant avec son groupe dans la classe supérieure n'est pas la garantie absolue qu'il y aura une véritable "continuité" des apprentissages. Il est toujours possible qu'un enseignant suive sa classe durant deux ans et que, pour autant, il ne se préoccupe pas de continuité des apprentissages. C'est là une question qui guidera la recherche sur le terrain, tant dans la première enquête que dans la seconde.

2.2. La classe uni ou pluri-âge :

La classe pluri-âge est souvent considérée comme susceptible de produire des effets cognitifs positifs par les échanges qu'elle permet entre enfants d'âges différents. On évoque fréquemment, à l'appui de cette idée les travaux de Vygotski (1935). Il est vrai que celui-ci accorde une grande importance dans le développement de l'enfant aux interactions de celui-ci à la fois avec les autres enfants et avec les adultes. Mais dans cette optique, une classe uni-âge offre déjà les conditions requises ; la différence d'âge entre enfants ne semble pas jouer un rôle spécifique.

Pour trouver des travaux qui font apparaître les bénéfices des interactions entre enfants d'âge ou plutôt de niveau cognitif différent, on se réfère plutôt à la théorie du "conflit socio-cognitif" (Doise et Mugny, 1981, et Perret-Clermont et Nicolet, 1988). Or les expériences dont font état ces auteurs montrent qu'il peut y avoir un progrès cognitif chez un enfant, lorsqu'il est confronté à un problème pour lequel sa réponse est opposée à celle d'un pair. Il s'agit donc de situations

très particulières qui ne peuvent être provoquées qu'au prix d'une démarche didactique concertée de la part de l'enseignant : elle exige pratiquement la mise en place de "situations-problèmes". C'est dire qu'il ne suffit pas de mettre côte à côte des enfants d'âges différents pour que se produisent des conflits socio-cognitifs (Rey, 2002).

En revanche, on peut faire l'hypothèse qu'une classe verticale développe les capacités socio-affectives des enfants grâce aux interactions plus riches et plus complexes que celles qu'on trouve dans une classe "uni-âge". Elle a donc certainement des intérêts éducatifs en tant que lieu de vie. Elle est susceptible de provoquer chez les plus jeunes la volonté d'acquérir les compétences dont ils sont témoins chez les plus âgés et chez ces derniers la prise de responsabilité et l'engagement dans des relations d'aide. Par là, elle a des conséquences motivationnelles. On peut imaginer que cette dynamique relationnelle soit particulièrement efficace dans le cadre d'une pédagogie de projet, laquelle à son tour suscite la motivation à apprendre. Par là, il peut y avoir des effets cognitifs indirects.

Toutefois il n'est pas sûr que la pédagogie de projet soit toujours favorable à la réussite des élèves venant de milieux socialement défavorisés. Charlot, Bautier et Rochex (1992) émettent l'hypothèse qu'elle tendrait à enfermer ces enfants dans le rapport au savoir plutôt utilitariste qu'ils peuvent avoir spontanément. On retrouve là les problèmes que nous avons déjà évoqués quand nous avons comparé l'organisation en cycles et la classe traditionnelle et qui concerne la réduction de la didactisation.

Il faut ajouter, enfin, qu'une classe pluri-âge n'est pas nécessairement une classe qui "fonctionne" en pluri-âge, c'est-à-dire dans laquelle les interactions entre élèves de niveau d'étude différent sont systématiquement utilisées dans les apprentissages. On peut y conduire la classe en proposant, pour la plus grande partie du temps, des activités différentes aux deux groupes d'âge.

Ces remarques et ces réserves conduisent à un questionnement auquel la recherche tentera d'apporter quelques éléments de réponse. Dans les écoles qui mettent en place les cycles, comment fonctionnent réellement les classes pluri-âge ? Ce fonctionnement peut-il avoir des effets cognitifs ou des effets motivationnels ou les deux ? Existe-t-il des indices qui signaleraient que cette forme organisationnelle ne serait pas la plus favorable aux enfants venant de milieux socio-culturels moins favorisés ?

Une fois encore, nous voyons qu'une forme organisationnelle peut recouvrir des réalités de classe très différentes par rapport à la finalité des cycles, selon le type de pédagogie qui est pratiquée dans ce cadre.

2.3. Unicité ou pluralité d'enseignants pour une même classe

L'institution d'une pluralité de maîtres intervenant dans une même classe peut correspondre à plusieurs objectifs. L'un d'eux est de permettre aux enseignants d'entrer dans une relative spécialisation sur une matière ou un groupe de matières qu'il enseigne dans plusieurs classes de même niveau. Outre le relatif confort que cela peut apporter, cette démarche a certainement l'intérêt de permettre aux enseignants de mieux maîtriser la didactique de la matière qu'ils prennent en charge. Les développements récents des didactiques des différentes disciplines enseignées à l'école primaire rendent de plus en plus difficile la connaissance approfondie de chacune par chaque instituteur.

Mais la contrepartie est, chez l'enseignant, l'abandon de la polyvalence. Or c'est d'enseigner toute la semaine aux mêmes élèves qui permet de les connaître très précisément, de savoir où chacun en est du cheminement d'apprentissage et de pouvoir comprendre les difficultés cognitives de chacun, les sources de ses erreurs, etc. Cette connaissance est particulièrement précieuse pour la pratique d'une différenciation pédagogique dans la perspective d'amener tous les élèves à la maîtrise des compétences requises en fin de cycles.

En outre, le fait pour un instituteur d'avoir à enseigner l'ensemble des disciplines à un groupe d'élèves permet une meilleure intégration des matières les unes aux autres. Cette intégration est certainement un aspect important de l'approche par compétences. Car une véritable compétence consiste à choisir les procédures qui conviennent à une situation inédite et complexe. Par suite la confrontation à des situations pluri-disciplinaires est certainement un élément positif dans l'acquisition et l'évaluation des compétences.

Il reste, toutefois, que la pluralité d'enseignants attachés à une classe peut ouvrir sur un véritable travail en équipe ainsi que sur une co-responsabilité dans l'effort pour atteindre les objectifs du cycle. Mais certaines conditions doivent alors être remplies :

- Il convient que la concertation soit effective entre les maîtres qui interviennent devant une même classe. Cela passe d'abord par une organisation matérielle des moments de concertation, organisation qui marque symboliquement l'importance et le sérieux de ces moments dans la vie professionnelle de l'enseignant et qui cependant n'alourdisse pas, d'une manière insupportable, cette même vie. Pour cette raison, nous serons attentifs, dès notre première enquête, aux détails organisationnels des séances de concertation.
- Il importe que l'objet de ces concertations, autrement dit les thèmes et questions qui y sont débattus, portent sur les stratégies didactiques à mettre en œuvre pour assurer l'apprentissage de tous les élèves. Nous essaierons, dès la première enquête, de rassembler des indices sur l'objet des concertations.
- Il est préférable que la pluralité d'enseignants intervenant dans une même classe ne débouche pas sur l'enfermement de chacun sur une matière. Nous tenterons donc d'obtenir des informations sur la manière dont se répartissent les tâches entre enseignants, dans ces situations d'assouplissement du titulariat.

L'assouplissement du titulariat n'est donc profitable qu'à certaines conditions et il peut facilement donner lieu à des dérives. C'est pour ces raisons qu'il est déconseillé par certains responsables pédagogiques : c'est le cas notamment dans le Réseau d'enseignement organisé par la Communauté française.

2.4. Stabilité ou variabilité du groupe-classe (les décroissements) :

Il peut arriver qu'un enseignant s'adresse uniformément ou presque uniformément à l'ensemble de sa classe. Il peut arriver, au contraire, qu'il la divise en différents sous-groupes auxquelles des activités différentes vont être dévolues. Ces sous-groupes peuvent travailler sous sa direction. Ils peuvent aussi être réunis à des sous-groupes issus d'autres classes pour des activités particulières. Ces groupements et regroupements divers peuvent avoir des fréquences et des durées très différentes. C'est l'ensemble de ces configurations organisationnelles que nous désignons sous le terme de "variabilité du groupe-classe".

Confrontées au but assigné à l'organisation en cycles, ces différentes formes de regroupements intra ou inter-classes peuvent avoir des intérêts divers en fonction d'une part, du principe de constitution des groupes (quels élèves met-on dans un même groupe ?) et d'autre part, de l'activité dévolue aux groupes (qu'est-ce que doit faire le groupe ?).

De ce deuxième point de vue, les groupes construits autour de la réalisation de projets suscitent le même intérêt, mais aussi les mêmes questions que nous avons indiqués, ci-dessus, à propos de la pédagogie de projet dans les classes pluri-âge.

Les groupes peuvent être également constitués en vue d'un bénéfice cognitif direct : il s'agit alors d'acquérir ou de renforcer une compétence dans une ou plusieurs matières. Lorsque l'objet est celui-ci, il semblerait qu'il convient de constituer le groupe d'une manière homogène, c'est-à-dire avec des élèves qui ont manifesté le même degré de performance dans la matière concernée.

Mais dès les années 80, plusieurs auteurs (Meirieu, 1985) attiraient l'attention sur la distinction à opérer entre un "groupe de niveau" et un "groupe de besoin". Des élèves peuvent être, à un moment donné, de même niveau dans une discipline donnée, alors que leurs difficultés y sont très différentes. Le niveau, c'est-à-dire un ensemble de notes obtenues à différents exercices, est déterminé en fonction d'une multiplicité de critères. Des élèves peuvent avoir une même note, alors que leur performance satisfait de manière très différente à un même critère. Une attitude didactique plus fine consiste à déterminer ce qui fait difficulté pour chaque élève par rapport à chaque critère. On peut, grâce à elle, rassembler des élèves qui ont en commun d'avoir la même difficulté dans la compréhension d'un concept, dans la maîtrise d'une procédure, etc. On a alors un regroupement d'élèves qui ont le même "besoin" cognitif.

Dans le cadre de la présente recherche, il sera intéressant de distinguer les groupes constitués autour d'un projet, qui peuvent avoir des retombées cognitives, mais indirectes, et les groupes constitués directement en vue d'un apprentissage. En ce qui concerne ces derniers, le mode de constitution (groupe de niveau ou groupe de besoin) est essentiel. On voit donc, une fois de plus, que cette forme organisationnelle du décroisement (ou du regroupement occasionnel d'élèves de divers types) peut avoir des effets très différents selon les modalités pédagogiques qui l'accompagnent.

3. La méthodologie

Pour rappel, cette première enquête durant la première année de recherche avait pour but de saisir, parmi les formes organisationnelles que l'on peut donner aux cycles, celles qui existent actuellement dans les écoles et, secondairement, de sélectionner les écoles qui feraient l'objet d'investigations plus approfondies lors de la seconde année de recherche, soit parce qu'elles avaient adopté une organisation typique, soit parce que, au contraire, elles avaient opté pour des formes atypiques.

3.1. L'échantillon

Puisque notre projet est de repérer les formes organisationnelles et les modalités pédagogiques les plus efficaces, il est intéressant d'étudier le fonctionnement d'équipes enseignantes qui ont choisi volontairement l'organisation en cycles et qui ne se sont pas contentées d'obéir formellement à une injonction officielle. Pour cette raison nous nous sommes centrés sur les écoles assurant, dès l'année 2001-02, toute la scolarité fondamentale de leurs élèves en cycles, c'est-à-dire jusqu'au 4ème cycle. Ces écoles ayant devancé les injonctions décrétales, nous pouvions les penser réellement engagées dans une dynamique de cycle.

Par l'intermédiaire des Inspecteurs généraux Christian Sol et Pol Collignon, nous avons sollicité les inspecteurs cantonaux pour qu'ils nous signalent les écoles de leur canton correspondant au cas de figure que nous venons d'indiquer. Au terme de cette démarche, 156 écoles, dont certaines pourvues de plusieurs implantations, nous ont été signalées. Parmi elles, 28 écoles ou implantations étaient en discrimination positive.

Tous les inspecteurs cantonaux n'ont pas répondu, et ceux qui l'ont fait n'ont pas nécessairement indiqué toutes les écoles qui, dès 2001-02, avaient mis en place les cycles sur toute la scolarité primaire. Mais un matériau d'observation ainsi constitué est tout à fait satisfaisant pour notre recherche, puisqu'il ne s'agit nullement de travailler sur un échantillon représentatif des écoles qui fonctionnent en cycles sur la totalité de la scolarité fondamentale, mais seulement d'en étudier un nombre suffisant pour y rencontrer la plupart des modalités organisationnelles possibles.

3.2. L'outil de collecte de l'information

Pour saisir rapidement les formes d'organisation en cycles adoptées dans un nombre important d'écoles, nous avons écarté le procédé du questionnaire écrit, pour trois raisons :

- Envoyé à des personnes généralement débordées, il entraîne trop souvent un faible taux de retour.
- Il enferme les personnes interrogées dans les catégories préétablies par les chercheurs et ne permet pas d'accueillir des remarques spontanées et imprévues.
- Dans le domaine des cycles où le vocabulaire est encore peu stabilisé, un questionnaire peut donner lieu à des incompréhensions ou des ambiguïtés pour certains termes.

Il nous est donc apparu qu'un entretien semi-directif constituait, en l'occurrence, un bon instrument. Nous avons pu l'administrer à 108 directeurs d'écoles (sur les 156 qui nous avaient été signalées). Pour tenir compte de l'éloignement géographique et de la faible disponibilité des directeurs, les entretiens ont eu lieu par téléphone.

3.3. Le contenu du guide d'entretien

Le guide d'entretien avec les directeurs comportait deux niveaux principaux :

— Un niveau formel concernait à la fois certains aspects de l'organisation administrative de l'école et les formes organisationnelles adoptées par chaque cycle dans l'école. Il s'agissait là des informations auxquelles cette première enquête était principalement dédiée.

— Comme il nous était apparu, dès la construction de notre problématique qu'une même forme organisationnelle peut avoir des effets très différents au regard du but assigné aux cycles, selon les pratiques pédagogiques qui l'accompagnent, nous avons voulu, dès cet entretien, avoir sur ces dernières quelques informations. Pour cela, nous avons interrogé les directeurs sur certains aspects des pratiques pédagogiques exercées dans les classes, sur l'organisation des concertations de cycle et les questions qui y sont abordées, sur les modalités de mise en place de l'année complémentaire, sur les travaux de groupe, etc. Toutefois, ces informations sont à prendre avec beaucoup de prudence, puisqu'elles nous ont été données par les directeurs, c'est-à-dire par des personnes qui ne sont pas présentes au quotidien dans les classes.

Le cycle constituant l'unité de base de notre recherche, nous avons posé, aux directeurs, la majorité de nos questions cycle par cycle, c'est-à-dire successivement pour le cycle 5-8, pour le cycle 8-10 et pour le cycle 10-12. Car dans une même école, la forme organisationnelle choisie peut être différente selon le cycle.

Le système de classification que nous avons utilisé pour repérer la forme organisationnelle est celui qui a été présenté ci-avant dans le cadre conceptuel. Toutefois les seize possibilités d'organisation ainsi dégagées constituaient un système trop complexe pour guider nos échanges avec les directeurs. Les questions que nous leur avons posées portaient donc sur les quatre variables de base à deux valeurs dont la combinaison engendre les seize possibilités. Pour désigner ces variables, nous avons utilisé le vocabulaire qui nous avait été suggéré par les entretiens exploratoires menés en début de recherche. Cela donne les questionnements suivants :

1- Est-ce que l'enseignant "monte" avec sa classe d'une année à l'autre et sur la durée du cycle ?

- 2- Y-a-t-il des classes pluri-âge, c'est-à-dire rassemblant des élèves de plusieurs années d'étude (par exemple une classe regroupant des élèves de 3ème et de 4ème année primaire) ?
- 3- Y-a-t-il "assouplissement du titulariat", c'est-à-dire intervention successive de plusieurs instituteurs dans une même classe (en dehors des matières spécialisées) ?
- 4- Y-a-t-il décroisement, c'est-à-dire variation des limites du groupe et reconstitution de groupes d'élèves pluri-âge avec les élèves de l'autre classe (ou des autres classes) du cycle. C'est ce que nous avons appelé des groupes variables.

4. Les résultats

Les résultats complets et détaillés de cette première enquête ont été donnés dans le *Rapport terminal* de la première année de recherche (2001-02). Afin de ne pas alourdir le présent rapport, nous ne présenterons ici que les résultats les plus significatifs et les plus fiables.

4.1. Les formes organisationnelles adoptées pour les cycles

Nous ne donnons ci-dessous la répartition des formes organisationnelles que pour les implantations scolaires comprenant au moins six classes. En effet, dans les implantations plus petites, la présence de classes à plusieurs niveaux ne constitue pas un choix véritable de fonctionnement en cycles. Certaines écoles n'ont pas d'autre possibilité que de regrouper leur cinquantaine d'élèves dans deux classes : une classe de 1e, 2e, 3e et une classe de 4e, 5e, 6e. C'est pour ces écoles, le nombre d'élèves inscrits (et probablement la taille des locaux) qui commande le choix d'une forme organisationnelle des cycles. Nous ne pouvons considérer cette répartition comme un véritable choix pédagogique. A l'extrême de cette situation, se trouvent également certaines écoles rurales dans lesquelles cohabitent la classe de maternelle et la classe de primaire.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la combinaison des quatre variables possibles (avec deux valeurs pour chacune) donne seize possibilités théoriques. Mais dans les classes "pluri-âge", la question de savoir si l'instituteur "monte" ou non avec sa classe n'a pas grand sens. D'une certaine manière, il monte toujours avec sa classe, puisque ayant, par exemple, ensemble des élèves de niveau 3e et des élèves de niveau 4e, il restera l'année suivante l'instituteur des premiers qui, alors, seront en 4e. Mais on pourrait dire tout aussi bien qu'il ne monte pas avec sa classe, puisqu'il ne conserve pas, deux années de suite, un groupe-classe identique.

Conventionnellement, nous avons choisi de considérer que dans une classe pluri-âge, le maître ne monte pas avec sa classe. Du coup, notre classification comprend non plus 16, mais 12 possibilités.

Tableau 1 : représentation quantitative des différentes modalités organisationnelles

| pluri-âge | | | | mono-âge | | | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| non-montée | | | | non-montée | | | | montée | | | |
| un seul enseignant | | plusieurs enseignants | | un seul enseignant | | plusieurs enseignants | | un seul enseignant | | plusieurs enseignants | |
| Groupe stable | Groupe variable | Groupe stable | Groupe variable | Groupe stable | Groupe variable | Groupe stable | Groupe variable | Groupe stable | Groupe variable | Groupe stable | Groupe variable |
| 18 (9 %) | 19 (9,5 %) | 5 (2,5 %) | 5 (2,5 %) | 34 (17 %) | 34 (17 %) | 8 (4 %) | 6 (3 %) | 33 (16,5 %) | 23 (11,5 %) | 8 (2,5 %) | 7 (3,5 %) |

Total des cycles traités : 200

On constate que les possibilités théoriques que nous avons envisagées se retrouvent bien dans les pratiques de terrain, à ceci près qu'il faut les réduire à douze puisque la classe pluri-âge est toujours à la fois uni et pluri-annuelle.

Parmi ces douze possibilités, il y a d'importantes différences de fréquences. Mais aucune des possibilités ne prend une position absolument dominante. Il semblerait qu'il faille les regrouper en trois catégories :

1) Les possibilités à fréquence faible.

— La classe pluri-âge, avec interventions de plusieurs enseignants et *sans* décloisonnement.

— La classe pluri-âge, avec interventions de plusieurs enseignants et *avec* décloisonnement.

— La classe uni-âge, uni-annuelle, avec interventions de plusieurs enseignants et *sans* décloisonnement.

— La classe uni-âge, uni-annuelle, avec interventions de plusieurs enseignants et *avec* décloisonnement.

— La classe uni-âge, pluri-annuelle, avec interventions de plusieurs enseignants et *sans* décloisonnement.

— La classe uni-âge, pluri-annuelle, avec interventions de plusieurs enseignants et *avec* décloisonnement.

Ce que ces possibilités à faible fréquence ont en commun, c'est l'intervention de plusieurs maîtres (assouplissement du titulariat). Ce choix est donc toujours minoritaire. Plusieurs hypothèses peuvent être évoquées pour rendre compte de ce fait :

- L'expérience enseignante peut faire apparaître que cette pratique n'est pas efficace par rapport à l'intention de cycles.
- Des contraintes de terrain peuvent en rendre difficile la mise en œuvre.
- Elle peut heurter l'identité professionnelle de l'instituteur qui traditionnellement possède "sa" classe.

2) Les possibilités à fréquence moyenne.

— La classe pluri-âge, avec un seul enseignant et *sans* décloisonnement.

— La classe pluri-âge, avec un seul enseignant et *avec* décloisonnement.

— La classe uni-âge, pluri-annuelle, avec un seul enseignant et *avec* décloisonnement.

Chacune d'elles constitue une sorte d'équilibre entre des aspects innovateurs et des aspects plus traditionnels.

Ainsi les deux premières d'entre elles comportent l'aspect pluri-âge qui est innovateur, mais aussi l'unicité d'enseignant, qui est plus traditionnel.

De même la dernière est à la fois uni-âge et avec un seul enseignant (deux aspects traditionnels), mais aussi pluri-annuelle et avec décloisonnement (deux aspects novateurs). C'est peut-être cet équilibre qui donne à ces possibilités leur position moyenne dans les fréquences d'apparition sur le terrain.

3) Les possibilités à fréquence forte.

— La classe uni-âge, uni-annuelle, avec un seul enseignant et *sans* décloisonnement.

— La classe uni-âge, uni-annuelle, avec un seul enseignant et *avec* décloisonnement.

— La classe uni-âge, pluri-annuelle, avec un seul enseignant et *sans* décloisonnement.

On peut dès maintenant formuler une conjecture concernant les deux premières de ces possibilités : c'est peut-être leurs caractères très traditionnels qui en expliquent la fréquence. La

première (uni-âge, uni-annuelle, avec un seul enseignant et *sans* décloisonnement) est même très exactement la forme de la classe traditionnelle. On peut s'étonner de la rencontrer dans une enquête sur des écoles qui ont choisi volontairement de travailler en cycles. Mais plusieurs considérations permettent d'expliquer ce fait surprenant : d'une part, certaines des écoles qui nous avaient été signalées comme travaillant en cycles se sont révélées ne pas avoir véritablement cette caractéristique. D'autre part, à l'intérieur d'une école, un ou deux cycles peuvent avoir un fonctionnement spécifique tandis que le troisième fonctionne en classes traditionnelles. Enfin il ne faut pas exclure qu'une classe à fonctionnement traditionnel (un maître devant un groupe stable de même âge pour une année) puisse comporter des pratiques pédagogiques (continuité, pédagogie différenciée, absence de redoublement) tout à fait adéquat à la finalité des cycles.

Quant à la troisième des possibilités à forte fréquence (uni-âge, pluri-annuelle, avec un seul enseignant et *sans* décloisonnement), elle comporte un aspect novateur : son caractère pluri-annuel. Toutefois comme nous l'avons déjà souligné, son efficacité réelle au regard de la finalité des cycles dépend de modalités pédagogiques internes, non visibles de l'extérieur.

4.2. Les pratiques pédagogiques

Comme nous l'avons dit, les directeurs ne pouvaient nous donner sur les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans les classes que des indications indirectes et inégalement fiables. De ce fait, il ne nous paraît pas utile de les rapporter ici. Le lecteur pourra se reporter au rapport terminal concernant l'année 2001-02. En outre, l'enquête de la deuxième année, présentée ci-après dans le présent rapport, apporte sur cette question des indications recueillies par observations directes et par suite à la fois plus précises et plus fiables.

Toutefois, il est intéressant de rapporter ici deux résultats :

a) À propos de la pédagogie différenciée :

Même si nous savions par avance que les directeurs n'étaient pas en mesure de nous renseigner sur les pratiques pédagogiques internes de chaque enseignant, il nous a paru intéressant de les interroger sur la pédagogie différenciée. La question avait délibérément une forme très ouverte : *"Pour vous, comment doit se pratiquer la pédagogie différenciée ?"*.

Les réponses qui nous ont été faites peuvent se classer selon deux pôles différents :

- un pôle de réponses reflétant des pratiques concrètes. Les directeurs nous indiquent alors quelques mesures précises qui ont été prises dans l'école. La réponse typique de cette catégorie serait *"Nous, on fait ça !"*,
- un pôle de réponses reflétant les conceptions des directeurs interrogés. Dans ce cas, ils ne donnent aucun élément qui laisse supposer qu'une pratique (ou au moins une amorce de pratique) de pédagogie différenciée est entreprise dans l'école. Deux réponses typiques de cette catégorie sont *"Il faut une bonne ambiance d'école, des enseignants motivés et unis !"*, *"La pédagogie différenciée se pratique en permanence dans la classe, mais, avec des classes de 24 ou 25 élèves, on n'a pas vraiment les moyens de la mettre en place."* Il nous a semblé que les réponses à rapprocher de ce deuxième pôle ne donnaient d'indications que sur les représentations des directeurs.

Tableau 2 : classement des réponses des directions à propos de la pédagogie différenciée

| Type d'implantations | Nombre de réponses | Réponses à niveau du concret | Pourcentage |
|----------------------|--------------------|------------------------------|-------------|
| Toutes | 111 | 39 | 35 % |
| A au moins 6 classes | 71 | 22 | 31 % |
| En discrimination + | 17 | 7 | 41 % |

Retenons donc que dans environ un tiers des écoles à au moins 6 classes, les directeurs sont capables d'évoquer ex abrupto des dispositifs concrets de pédagogie différenciée dans leur école. Il est encourageant de constater que ce pourcentage monte à 41 % pour les écoles en discrimination positive ; mais ce chiffre doit être pris avec beaucoup de réserve, car notre effectif total est ici faible (N=17).

b) L'année complémentaire

Sur les 118 implantations étudiées, 105 (89 %) ont utilisé (entre 2000 et 2002) le dispositif de l'année complémentaire. Selon quelles modalités a-t-elle alors été organisée ? Et surtout, ne se ramène-t-elle pas, pour les élèves concernés, à un redoublement ?

Modalités d'organisation de l'année complémentaire utilisées par les implantations durant les années scolaires 2000-2001 et 2001-2002.

Tableau 3 : pratiques d'année complémentaire

| | | % nombre d'écoles qui ont eu recours à l'année complémentaire (105) |
|-----------------------------------|----|---|
| Assimilable à un redoublement | 48 | 45,7 % |
| Reprise de certaines matières | 38 | 36,2 % |
| Individualisation avec des outils | 19 | 18,1 % |

Si 45,7 % des écoles, c'est-à-dire près de la moitié, n'ont pas renoncé à la pratique du redoublement, en revanche une autre moitié (54,3 %) tente de mettre en place des solutions alternatives au redoublement. Mais ce n'est pas sans interrogations des équipes. Dans quel registre de classe inscrire l'élève ? A-t-il un enseignant référent ? A-t-il un groupe référent ? Comment organiser son travail d'une classe à l'autre, voire auprès d'un enseignant de remédiation ou du directeur quand c'est l'option choisie ? ... Dans certaines équipes, les enseignants et la direction ont élaboré un dossier d'année complémentaire pour l'élève concerné. Dans ce dossier, les difficultés de l'élève sont consignées et les enseignants y listent des exercices différents de ceux qui ont été faits par l'élève l'année précédente. Des outils de ce type semblent également être diffusés par certains pouvoirs organisateurs. Les investigations de la deuxième année d'enquête nous permettront de repérer plus précisément la nature et l'intérêt des outils et des organisations liées à l'année complémentaire.

Les tests statistiques opérés sur les résultats font apparaître une corrélation négative entre l'année complémentaire assimilable à un strict redoublement et la pratique de pédagogie différenciée dans l'école.

5. Conclusion

Toutes les formes organisationnelles qui sont théoriquement possibles se retrouvent sur le terrain.

Mais on note une prédominance quantitative, d'une part, de celles qui sont très proches de la classe traditionnelle et, d'autre part, de la classe pluri-annuelle (instituteur qui conserve le même groupe-classe durant deux années d'études).

Même si elle est moins fréquente, l'organisation en classes pluri-âge constitue une forme typique. Dans tous les cas, la forme organisationnelle ne suffit pas à décider de son intérêt pour atteindre le but de l'organisation en cycles. Il semble que ce qui est déterminant relève de pratiques pédagogiques que seule l'étude de terrain (voir ci-après la deuxième enquête) permettra de percevoir.

Si cette première enquête ne permet pas de dire quelles sont les pratiques efficaces et celles qui le sont moins, elle nous permet de saisir quelques zones d'incertitude ou, si l'on préfère, d'interrogation.

D'abord, les grands choix organisationnels, mais aussi les pratiques pédagogiques plus fines que les directeurs ont pu évoquer au cours des entretiens, font coexister souvent deux orientations :

D'une part, on trouve des pratiques qui s'éclairent de l'idée que l'enfant peut apprendre d'une manière autonome, par confrontation directe avec la réalité, par interaction avec ses pairs, dans la réalisation de tâches très globales et de projets. Il y a là une tendance à la déscolarisation des apprentissages ou, si l'on veut bien nous autoriser ce néologisme, à la dé-didactisation. La rupture avec la classe traditionnelle, à laquelle l'organisation en cycles semble inviter, va dans ce sens.

Mais d'autre part, le lien des cycles avec l'obligation de résultats, avec la volonté de réduire l'échec et le redoublement, avec l'intention de faire acquérir par tous les élèves des compétences bien définies, invite plutôt à mettre en place des parcours d'apprentissage de plus en plus précis, inspirés de considérations didactiques très détaillées, adaptés au cheminement intellectuel de chaque élève.

Ce que l'enquête nous révèle, c'est que de nombreuses pratiques de terrain peuvent prendre soit la première orientation, soit la deuxième : c'est le cas des regroupements constitués au sein des classes, des regroupements inter-classes, des rencontres avec la maternelle, de l'objet des concertations. La pratique de classe pluri-âge qui, à première vue, paraît relever de la première orientation, se trouve corrélée avec la pratique de la pédagogie différenciée qui semble se rattacher à la seconde.

L'enquête nous confirme qu'il s'agit là d'une problématique centrale dans l'approche des cycles.

Une deuxième interrogation porte sur l'intérêt de l'intervention de plusieurs maîtres dans une même classe ("assouplissement du titulariat"). Dans 69 % des cas que nous avons approchés, il conduit à une spécialisation disciplinaire des maîtres, ce qui ne semble pas, à première vue, favoriser la connaissance en profondeur des difficultés d'apprentissage de chaque élève. Pourtant, un calcul corrélationnel fait apparaître que dans les cycles où existe un assouplissement du titulariat, l'année complémentaire est moins ramenée à un redoublement strict.

Enfin, les résultats réunis dans cette première enquête conduisent à pointer, d'emblée, quelques décalages entre des situations souvent rencontrées et ce qu'on peut attendre d'une organisation en cycles.

- Un cycle est une période que l'élève doit parcourir sans redoublement et une éventuelle année complémentaire ne saurait se ramener à un strict redoublement. Or, au cours des entretiens, plus

de 45 % des directeurs chez lesquels il y a eu, durant ces deux dernières années, des cas d'année complémentaire, reconnaissent que celle-ci a été conduite sous la forme d'un strict redoublement.

- Alors qu'il semble que les impératifs de continuité des apprentissages et de respect des rythmes d'apprentissage de chaque élève sont essentiels dans la mise en place des cycles, les pratiques de pédagogie différenciée semblent rares. Seuls 35 % des directeurs interrogés indiquent des mesures concrètes qui en relèvent.

4

LA LITTÉRATURE

Les modalités de regroupement des élèves ne constituent pas l'essentiel d'une organisation en cycle destinée à la promotion d'une école de la réussite. L'organisation des groupements des élèves doit être au service d'"une école ambitieuse pour tous", c'est-à-dire de pratiques enseignantes efficaces en termes d'équité.

Les pratiques enseignantes efficaces en termes d'équité sont avant tout des pratiques de différenciation bien menées et maîtrisées telles que le sont les pratiques de pédagogie différenciée, d'évaluation formative mais aussi, d'un certain point de vue, le travail en équipe, le souci de la continuité et l'année complémentaire.

La circulaire 105, qui annule et remplace à l'identique la circulaire 43 accompagnant le décret de 95, distingue les axes pédagogiques et les dispositifs à mettre en place pour promouvoir l'école de la réussite. Continuité des apprentissages, pédagogie différenciée et évaluation formative constituent les axes pédagogiques tandis que le fonctionnement en équipes, l'organisation en cycles, l'année complémentaire et le groupement des élèves constituent des dispositifs. Certes, les dispositifs sont au service des axes pédagogiques, eux mêmes au service des intentions pédagogiques ; cependant dans un souci de lisibilité, nous traiterons "pédagogie différenciée", "évaluation formative", "travail en équipe", "continuité" et "année complémentaire" sur le même plan.

Dans le "Guide pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale, à l'usage des enseignants et des directeurs d'école", nous avons détaillé ces cinq points en les illustrant d'exemples que nos observations de classes nous ont permis de recueillir.

Pour ne pas alourdir le rapport, nous n'avons pas repris ces exemples dans les passages suivants.

1. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est un axe pédagogique au service de la réussite de chaque élève. Faire réussir chacun des élèves, c'est-à-dire les amener tous à la maîtrise des compétences des *Socles*, c'est leur assurer un enseignement-apprentissage adapté à chacun d'entre eux, c'est-à-dire leur faire suivre un cheminement différencié pour arriver au même but : celui de la maîtrise des compétences des *Socles*.

La pédagogie différenciée implique un renversement de la façon de penser l'école et les apprentissages. Il ne s'agit plus de penser les élèves comme semblables mais de reconnaître leurs différences. Ces différences proviennent de leurs acquis scolaires, de leurs codes culturels, de leurs expériences vécues, de leurs habitudes éducatives venant de la famille mais aussi du mode de socialisation influencé par le groupe de pairs, de leurs styles cognitifs... Les élèves sont différents. Par conséquent les parcours d'apprentissages peuvent être différents d'un élève à l'autre et aboutir cependant à l'acquisition de la même compétence. L'idée que les individus ne fonctionnent pas tous de la même manière, sans qu'il y ait de hiérarchie entre les manières de faire, est d'ailleurs un des axes forts de la pédagogie différenciée (Zakhartchouk, 2001).

1.1. Avant la pédagogie différenciée

L'école a eu différentes attitudes face aux différences des élèves.

L'attitude la plus classique a été de les ignorer en pensant qu'il suffisait de créer l'égalité des chances : il fallait donner la même chose à tous les élèves, la même durée de scolarité dans des écoles qui semblent proposer "le même produit".

Puis dans une seconde étape, après le constat que l'égalité des chances ne donnait pas la même chance à tous, la réussite scolaire restant fortement corrélée à l'origine sociale, s'est constituée

L'hypothèse du handicap social : l'origine sociale des élèves constituant le facteur explicatif majeur de leur échec scolaire. L'école a donc tenté de compenser les "inégalités" sociales et culturelles en donnant plus à ceux qui ont moins. Cela a pris la forme de discriminations positives, de pédagogies du soutien, de pédagogies de la remédiation... Mais ces mesures ne donnent pas les résultats escomptés. La prise en compte des différences, dans ces conditions là, a conduit, non à les effacer, mais, au contraire, à les accentuer. La "théorie de l'étiquetage" fournit un bon cadre explicatif du relatif échec de ces pédagogies de la compensation. Etre élève de ZEP ou élève de l'instituteur qui assure le soutien, c'est en quelque sorte être "objet" d'un jugement social particulier : habiter dans la cité, être en échec scolaire, etc. De surcroît une majorité d'enseignants a moins d'exigences sur le plan cognitif face à des élèves ainsi marqués, comme si leur origine socio-culturelle leur interdisait d'acquérir un certain nombre de compétences ou comme s'il fallait d'abord les rendre polis, civiles, responsables, citoyens avant de pouvoir leur apprendre quoi que ce soit. Face à une situation, que nous pouvons considérer comme un véritable piège pour eux, les élèves qui s'en sortiront le mieux auront été étiquetés rapidement comme tels par les enseignants parce qu'ils sont mieux habillés, plus propres, plus polis, plus rapides, plus proches des codes de l'école Ceux dont les enseignants attendront le plus, parce qu'ils les auront étiquetés comme "bons élèves" (effet Pygmalion). Cet étiquetage peut s'établir dès les premiers jours de l'année scolaire et rester stable toute l'année. C'est ce qu'a montré Rist (1977) dans une étude longitudinale et ethnographique : après une semaine de maternelle, l'institutrice faisait asseoir ses élèves selon une disposition permanente et en fonction de ce qu'elle considérait de façon subjective comme des différences de capacités. Il est apparu au chercheur que la disposition des enfants aux trois tables reflétait en fait les distinctions de classes sociales dans la salle de classe et il a montré comment, à son propre insu, l'institutrice concrétisait ce qu'elle attendait de ces trois groupes d'enfants par des temps d'enseignement différents qu'elle leur consacrait, par l'usage de la louange et du contrôle et par le degré d'autonomie laissé à chacun dans la classe. Rist a suivi ces élèves en première et deuxième année de primaire. Il a montré que les structures initiales de la maternelle y avaient été perpétuées. "Ce qui avait commencé comme une évaluation subjective et un étiquetage par la maîtresse avait pris une dimension objective à mesure que l'école continuait à traiter les élèves sur la base des distinctions faites quand ils étaient entrés à l'école" (Rist, 1977). Cet exemple peut paraître caricatural, il peut cependant nous aider à lire la réalité d'un certain nombre de classes. D'autres raisons peuvent être avancées pour expliquer la moindre efficacité des ZEP. Denis Meuret (2001) parle même de la politique de discrimination positive en termes d' "encouragement à l'échec".

Le principe de l'égalité des chances ne laisse donc pas leur chance aux élèves les plus fragilisés, les plus éloignés de ce qu'attend implicitement l'école. "L'indifférence aux différences" (Perrenoud, 1997) est de plus en plus difficile à justifier, au nom d'une certaine justice sociale. De surcroît, le monde économique a besoin de main d'œuvre plus qualifiée. Ethique et économique se rejoignent. L'idée d'égalité des chances est en train de se renverser au profit de celle d'une égalité de résultats : tous les élèves doivent atteindre les compétences listées dans les programmes de la scolarité obligatoire. La pédagogie différenciée s'inscrit dans cette dynamique. Elle n'est pas une pédagogie de remédiation des échecs d'une autre pédagogie, voire un prétexte pour ne rien changer dans cette autre pédagogie. Elle est une toute autre façon de penser l'école et la classe.

1.2. Un engagement

Ainsi elle implique un certain nombre de choix éthiques et pratiques de la part des professionnels de l'enseignement (enseignants et directeurs d'école).

Le choix du pari d'éducabilité : un enseignant ne peut pas pratiquer une pédagogie différenciée sans la solide conviction que chacun de ses élèves peut réussir à maîtriser les objectifs des programmes. Il doit ainsi être équipé de la conviction qu'il saura faire réussir ses élèves et que ses élèves le pourront.

Le choix du pari de l'hétérogénéité des élèves. Pourtant les enseignants sont nombreux à penser que la classe est plus facile à gérer et que par conséquent leurs élèves réussissent mieux quand ils sont regroupés de façon homogène. Dans les établissements secondaires, il est encore fréquent de regrouper les élèves en "bonnes" et "mauvaises" classes avec la justification que les "mauvaises" classes bénéficieront de quelques heures de soutien supplémentaire. Ce n'est pas un bon choix : de nombreuses recherches montrent que les élèves en difficulté tirent profit de l'hétérogénéité et qu'ils pâtissent par contre beaucoup de l'homogénéité. "Les profs ne nous aiment pas !", disent les élèves de certaines classes homogènes du 1er degré.

Le choix d'une certaine "hygiène" du travail en équipe avec des concertations principalement axées sur la problématique de la gestion différenciée des itinéraires d'apprentissage des élèves. Parfois les concertations servent à d'autres choses : organisation de projets, de spectacles, planification du travail pour la semaine en termes uniquement pratiques, discussions autour du cas des élèves et leur famille... Or non seulement le temps et l'énergie passés à ces questions ne sont pas consacrés à la question essentielle de la réussite de tous et de chacun, mais encore l'organisation de trop nombreux projets et sorties donnent à penser aux élèves les plus fragilisés que le plus important ne se passe pas dans l'école ni autour des savoirs qui s'y enseignent et apprennent.

Le choix d'une certaine hygiène de son propre regard pédagogique :

Ne plus penser les différences en termes d'inégalités socio-culturelles. Etre différent, dans le cadre de la pédagogie différenciée, ce n'est pas être inférieur ou supérieur. D'ailleurs en anthropologie, il n'existe pas de culture supérieure. Par contre, certaines cultures prônent des valeurs, des modes de relation à l'Autre, des comportements... identiques ou proches de ceux qui sont requis par l'école. Ainsi pour un enfant issu d'une famille où l'individualité n'est ni une norme, ni une valeur, il sera difficile de se "distinguer" dans la classe par sa prise de parole ou de bonnes notes portées sur un travail individuel.

Ne plus penser les différences en termes d'inégalités cognitives mais plutôt de spécificité cognitive, de parcours d'apprentissage. Ainsi, tout comme Charnay (1995) nous prônons que les élèves adoptent leur propres procédures (dans la résolution d'un problème de mathématique, par exemple) sans nécessairement établir de hiérarchie entre les différentes procédures apparues dans la classe. Il est intéressant de privilégier l'idée de mise en commun, d'échange, de débat, plutôt que celle de correction. Mais attention, cela ne signifie pas se laisser aller au relativisme dans lequel tout se vaudrait. Gardons-nous de cela ! La mise en commun est aussi l'occasion d'analyser les erreurs, "de distinguer, par exemple, avec les élèves, celles qui sont le signe d'une mauvaise interprétation de la situation, celles qui révèlent une mauvaise gestion d'une solution par ailleurs viable, ou encore les erreurs d'exécution (d'un calcul, par exemple)" (Charnay, 1995, p. 18). Si l'enseignant n'établit pas de hiérarchie entre les différentes procédures qui se sont révélées intéressantes dans la résolution d'un problème, il peut inciter en revanche certains élèves à utiliser d'autres procédures que les leurs si celles-ci se révèlent plus efficaces, voire à abandonner leur procédure ou au moins à débattre de celles des autres.

Certes certains élèves "agacent" : ils sont "impertinents", "passifs", "instables", sentent mauvais, ont en permanence des poux, n'ont jamais leur matériel, leurs parents ne viennent pas aux réunions... Penser ainsi des élèves, c'est penser en termes moralisateurs. Faire le choix de la pédagogie différenciée, c'est faire le choix de ne plus rendre légitime ce genre de regard sur l'élève. Le regard qui devrait être porté sur lui est principalement centré autour de ses apprentissages.

Etre attentif à un certain nombre de "processus" qui conduisent à une différenciation négative parasitant ainsi tous les efforts pédagogiques (pédagogie invisible). Dans le domaine de la langue, par exemple, l'école fait souvent comme si la langue française était une et unique : il y a d'un côté la langue grammaticalement correcte et de l'autre la langue de certains élèves qui n'est

autre, à l'école primaire, que la langue de leurs parents. Ainsi la norme dominante concernant la langue est imposée à certains élèves. Or, comme le fait remarquer Bautier (2001) en citant Hoggart, "la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire un sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas "nous" (...) "Pour les classes populaires, le monde des "autres" se désigne d'un mot "eux". Le langage normé comme celui qui est dominant dans l'école est perçu comme le langage "du monde des eux" et les valeurs qui lui sont associées sont alternativement reconnues positivement et objet d'une défiance systématique par comparaison avec les valeurs sûres, fortes, de solidarité et de connivence qui tissent les relations de la vie quotidienne dans l'univers du "nous". Certaines productions linguistiques des élèves visent ainsi à une affirmation identitaire, voire une opposition entre "eux" et "nous". Et l'école évalue ses productions rapportant ainsi au niveau cognitif ce qui est essentiellement pour leurs auteurs constructions identitaires. Ainsi un enseignant qui entretient un "rapport au langage" trop rigide risque de fabriquer de la différenciation négative chez certains de ses élèves.

1.3. Tentative de typologie des pratiques de pédagogie différenciée

Différencier, c'est différencier le parcours et non les objectifs à atteindre. On vise les mêmes acquis de base à la fin de ces parcours. Dans la logique des cycles, les objectifs sont fixés à suffisamment longue échéance pour que tous les élèves aient une chance de les atteindre par des cheminements variés.

Les dispositifs de différenciation apparaissent d'autant plus intéressants (car efficaces et équitables) qu'ils sont proposés et mis en œuvre très tôt dans l'apprentissage : tôt dans la scolarité (dès la 3e maternelle, voire avant), mais aussi tôt dans la démarche d'apprentissage du savoir lui-même, au moment où l'élève aborde un nouveau savoir. À partir de nos observations des 25 cycles, nous avons pu distinguer des dispositifs de différenciation "**a priori**" et d'autres "**a posteriori**", l'un n'excluant pas l'autre, puisque les deux peuvent se pratiquer dans une classe successivement, mais aussi parallèlement.

a) *Qu'est-ce que la pédagogie différenciée "a priori" ?*

C'est une pédagogie de différenciation mise en place au moment où l'élève aborde un nouveau savoir, acquière une nouvelle compétence,... C'est une différenciation par la situation didactique. Dans ce cadre, l'enseignant peut différencier de différentes manières :

- **Différenciation par les démarches :**

Il peut s'agir des démarches propres à chaque élève pour trouver la solution d'un problème.
Il peut s'agir aussi de démarches didactiques élaborées par les didacticiens de chaque discipline et (ou) par les enseignants eux-mêmes.
Ces démarches sont proposées aux élèves lors de l'entrée dans un apprentissage.

- **Différenciation par les obstacles :**

Il s'agit dans ce cas, après recueil et analyse des représentations des élèves, de constituer des groupes de recherche en fonction des représentations des élèves. Leurs représentations constituent la plupart du temps des obstacles au nouveau savoir que l'enseignant veut leur faire apprendre. Ce dernier peut donc constituer soit des groupes qui auront des représentations différentes, soit des groupes qui auront des représentations semblables.

- **Différenciation par les rôles :**

Dans certaines activités, on peut attribuer aux élèves des rôles différents, les uns des autres, en fonction des obstacles cognitifs qu'ils doivent surmonter. Ainsi un élève qui ne sait toujours pas regrouper les objets mathématiques par dizaine, pour compter plus vite, aura le rôle du banquier dans un jeu mathématique.

- **Différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées :**

Elle peut consister, par exemple, à ne pas fournir le même matériel aux élèves en leur demandant cependant d'arriver au même résultat. C'est ce qui se passe dans un groupe 5-8, pluri-âge, quand les enseignants donnent des fiches de lecture porteuses de la même histoire, sous une forme plus ou moins illustrée, plus ou moins longue, plus ou moins complexe, ... à chaque élève selon son niveau de lecture du moment.

b) *Qu'est-ce que la pédagogie différenciée "a posteriori" ?*

C'est un ou des dispositifs de différenciation mis en place **après** qu'il y ait eu une première phase d'apprentissage d'un savoir donné. Elle peut être appelée également différenciation par la tâche, puisque la tâche scolaire attribuée à chaque élève sera déterminée par ses besoins (Charnay, 1995). A l'extrême cela peut être de la pédagogie de la remédiation.

Cette pédagogie différenciée peut avoir différentes formes :

- groupe de besoin,
- travail sur fichier,
- travail sur contrat,
- tutorat,
- etc.

- **Groupes de besoins :**

Les regroupements d'élèves se font en fonction de leurs besoins cognitifs précis. Il faut donc que ces besoins aient été repérés préalablement par l'enseignant, à l'occasion d'exercices antérieurs. Ces groupes de besoins peuvent être constitués à l'intérieur d'une classe, avec un titulaire seul ou aidé d'un autre adulte. Ils peuvent également être décloisonnés, les élèves d'un même cycle étant répartis en différents groupes, et gérés par l'équipe de cycle.

- **Travail sur fichiers :**

C'est une modalité de travail très répandue dans les classes de l'enseignement fondamental et dans les organisations de classe les plus variées. Dans certaines classes, les élèves travaillent sur les fichiers quand ils ont fini une autre activité et en attendant le passage à une autre séquence ; dans d'autres classes, certaines séquences hebdomadaires sont entièrement dévolues au travail sur fichier ; dans d'autres classes encore, certains élèves travaillent, sans aucune intervention de l'enseignant, sur les fichiers pendant que l'enseignant se consacre aux élèves qui doivent être encadrés sur leurs besoins précis ; dans d'autres classes encore, certains élèves travaillent, sans l'enseignant, sur les fichiers pendant que l'enseignant se consacre à un atelier qui peut demander son attention en continu (expérimentation scientifique, par exemple), etc. Ainsi, le travail sur fichier est un extraordinaire outil de gestion la classe, certes, mais aussi de gestion des apprentissages.

Les fichiers sont la plupart du temps autocorrectifs. Ils nécessitent un temps d'initiation et de familiarisation quand les élèves n'en ont pas l'habitude et sont souvent limités à l'entraînement et

l'automatisation de procédures de base, c'est-à-dire celles qui ont été nommées, dans la rubrique compétences, "compétences de premier degré".

Inutile de préciser qu'en travaillant sur fichier chaque élève peut véritablement "travailler à son rythme".

Mais tous ces avantages associés au travail sur fichiers constituent aussi des limites auxquelles sont vigilants les enseignants :

- D'abord, même si l'entraînement aux procédures de base est une phase indispensable à l'apprentissage, elle ne peut être suffisante. Car ce qui importe, dans la perspective de construction de compétences, c'est que l'élève soit capable de mobiliser les procédures de base dans des situations nouvelles. Aussi, il est préférable que le travail sur fichiers, destiné à l'entraînement aux procédures de base, n'intervienne qu'après la confrontation des élèves à des problèmes plus globaux : c'est en s'affrontant à des problèmes complexes qu'ils ressentiront la nécessité d'automatiser des procédures de base (il est difficile de se confronter à une situation complexe et d'avoir sur elle un regard globalisant, si l'on doit dans un cas de lecture de texte, par exemple, déchiffrer chaque syllabe et dans le cas d'un problème mathématique, reconstruire les tables de multiplication, chercher la formule de calcul de l'aire d'un rectangle, etc.)

- Ensuite, l'autocorrection n'implique pas nécessairement que l'élève soit capable, seul, de donner du sens à ce qu'il a fait, comprendre ce qu'il sait faire et ne sait pas encore faire, bref donner une dimension diagnostique à sa performance et à la correction qu'il en a fait. L'enseignant doit nécessairement intervenir auprès de certains élèves, pendant le travail sur fichier ou "après-coup" (selon l'organisation de la classe), pour les aider à mettre des mots et du sens sur le travail qu'ils ont fait.

- Enfin, ce n'est pas parce qu'on laisse travailler l'élève à son rythme que l'enseignant n'intervient pas. Tous les enseignants savent qu'il arrive à certains élèves de dormir, rêver ou ne pas tenir en place, si l'enseignant ne les ramène pas à la tâche.

Pour limiter ces dérives, certaines classes ou enseignants tiennent des "feuilles de route", "tableaux de bord", etc. sur lesquels les élèves ou les enseignants reportent les numéros des fichiers effectués ainsi que les résultats obtenus parfois. Ainsi, l'enseignant peut régulièrement inviter chaque élève à un bilan.

- **Travail sur contrat :**

Comme nous l'avons rappelé, dans la partie traitant de la continuité des apprentissages, dès qu'il y a relation pédagogique, il y a contrat. Celui-ci est le plus souvent implicite et cette relative invisibilité des exigences du ou des enseignants met en difficulté les élèves les plus scolairement fragiles, les plus pédagogiquement dépendants.

Dans le cas du travail sur contrat individualisé, les exigences de l'enseignant sont explicitées ; elles sont le fruit d'un bilan d'acquisition de compétences dressé avec l'élève.

Sur base de son contrat, l'élève peut avoir à travailler des procédures de base, mais il peut aussi devoir s'engager dans une tâche plus complexe : par exemple produire un exposé, écrire un texte, prendre en charge le suivi d'une expérience de sciences, etc.

- **Tutorat :**

On parle communément de tutorat quand un élève plus grand ou plus avancé en aide un autre et quand cette aide n'est pas ponctuelle mais s'étale dans le temps. Les recherches quant à cette pratique sont peu avancées. Si elles montrent que le tutorat a un effet positif sur les conduites sociales du tuteur et du tutoré, elles sont cependant moins affirmatives quant à l'effet du tutorat sur les apprentissages cognitifs.

Cependant, certaines recherches semblent indiquer qu'une différence d'âge significative entre tuteur et tutoré serait propice aux apprentissages cognitifs du tutoré.

D'autres recherches montrent, sur les dyades observées, que le tuteur est d'autant plus attentif à l'apprentissage du tutoré qu'il y a entre eux une "congruence cognitive", c'est le cas par exemple quand un enfant qui a lui-même été primo-arrivant prend en charge un enfant primo-arrivant. D'autres recherches montrent encore que ces situations de tutorat peuvent être très bénéfiques au tuteur. C'est le cas par exemple dans les dyades où ce dernier présente des déficits intellectuels.

Dans les situations de tutorat, il faut cependant être attentif à ne pas pérenniser le statut du tutoré, car à la longue elle peut inscrire la personne dans un statut de dépendance et lui conférer un statut social moins valorisant. Il est donc important que le statut de tutoré soit provisoire, seulement lié à une expérience spécifique ou à une situation particulière. Pour cela, certains professeurs pratiquent d'ailleurs le "tutorat alterné" ou le "tutorat réciproque".

- Un dispositif multiple

Dans un souci de clarification, nous avons détaillé successivement, un certain nombre de pratiques qui peuvent être des pratiques de pédagogie différenciée. Mais il existe des organisations de classes particulières qui favorisent un enseignement différencié recouvrant les critères de plusieurs des pratiques détaillées ci-dessus.

2. L'évaluation formative

2.1. L'évaluation formative au service de la différenciation

Pour Perrenoud, l'évaluation formative n'est qu'une composante de la pédagogie différenciée c'est-à-dire que ce qui importe c'est que chaque apprenant soit le plus souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. L'évaluation formative sera l'instrument qui permettra d'en savoir assez pour optimiser les situations d'apprentissage proposées à chaque élève. Elle devra donc donner le maximum d'indications à l'enseignant afin que celui-ci sache ce que l'élève a compris et acquis ou n'a pas compris ni acquis.

En effet, il n'y a pas d'évaluation formative sans différenciation. Car comme les classes sont toujours hétérogènes, il faut se rendre à l'évidence : aucun ajustement global ne pourra répondre à la diversité des besoins. L'enseignant, lorsqu'il aura recueilli les indications sur ce que l'élève a appris ou non, sera amené à différencier son enseignement. Et donc, si les enseignants n'ont pas ou pensent ne pas avoir de possibilités de différenciation, il n'y a aucune raison qu'ils s'engagent dans l'évaluation formative, car ils iront vers des regrets et des frustrations.

Le but de l'évaluation formative étant bien que l'enseignant ait les informations dont il a besoin pour intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages de ses élèves
Lorsqu'on pense évaluation formative, il faut donc rompre avec un schéma égalitariste. Il n'y a aucune raison de donner à tous les élèves la même dose d'évaluation formative mais il faut plutôt la proportionner aux besoins de chaque élève. Les investissements seront différenciés selon d'une part, la gravité présumée de la situation et d'autre part, la complexité du phénomène. La seule égalité qui compte sera celle des compétences acquises.

2.2. L'évaluation formative, de l'observation avant tout

L'évaluation formative est avant tout de l'observation des élèves au travail. Elle peut donc difficilement être standardisée, mais elle se module plutôt au gré des besoins, des résolutions de problèmes.

L'enseignant peut intervenir de différentes façons :

En régulant le travail de l'élève dans les activités en cours. Cette forme de régulation est interactive. Elle est constituée principalement de suggestions, de relances de l'enseignant vers l'élève suite à des demandes de celui-ci ou spontanément. Elle se concrétisera très différemment selon que l'enseignant donne les mêmes exercices à chaque élève travaillant seul ou s'il s'agit de résolution de situations complexes en groupe par exemple.

En orientant l'élève vers d'autres activités dans le groupe. Il s'agit alors de l'observation non seulement de l'élève mais aussi de son interaction avec la tâche proposée. Cette tâche peut être trop facile ou trop difficile, ennuyeuse ou bloquante pour certains élèves. C'est ici que le travail en équipe sera précieux car les échanges de différents types d'activités entre enseignants n'obligeront pas chacun à concevoir celles-ci.

En orientant l'élève vers un autre groupe car il n'est pas toujours possible matériellement de proposer une diversité d'activités au sein d'un même groupe d'élèves.

L'enjeu de l'évaluation formative est donc d'optimiser le fonctionnement didactique mais surtout les processus d'apprentissage en cours soit par des interventions directes, soit par des aménagements des tâches et des conditions d'apprentissage.

Il ne faut cependant pas oublier que ce qui est important finalement, c'est l'élève : toutes ces mesures ont une action indirecte sur les processus d'autorégulation et de métacognition. En effet, l'évaluation formative a pour fonction essentielle de permettre aux élèves de se situer dans leur processus d'apprentissage par rapport à un but à atteindre.

2.3. L'évaluation formative indispensable dans un fonctionnement en cycles

On remarque que la mise en place des cycles est accompagnée en général d'une insistance sur l'évaluation formative, ce qui est le cas chez nous aussi.

En effet, si on éloigne les échéances, comme c'est le cas dans les cycles, on risque de nourrir l'illusion que les apprentissages se feront naturellement si on a le temps. Cependant, afin que les écarts ne s'intensifient pas entre les élèves et donc, deviennent de moins en moins réversibles, il faudra intensifier les observations pour optimiser constamment les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage.

En effet, si les cycles pluriannuels n'impliquent plus de rendre compte à la fin de chaque année scolaire par une évaluation sommative ou certificative, ils ne lèvent certainement pas la nécessité d'évaluer les progressions.

3. La continuité

La circulaire n° 43 pose que : pour faire réussir chacun des élèves, c'est-à-dire les amener tous à la maîtrise des compétences des *Socles*, il est nécessaire de leur assurer un enseignement-apprentissage dans la continuité. C'est aussi ce que montrent un certain nombre de travaux de recherche. La continuité des apprentissages est donc un axe pédagogique au service de la réussite de chaque élève.

Cette continuité découle :

— De la recherche d'une meilleure cohérence de méthodes entre les enseignants d'un même cycle, d'une même étape, d'une même école.

— De la recherche d'une harmonisation des points de vue des enseignants, d'un même cycle, d'une même étape, d'une même école, sur les savoirs à enseigner, afin que les élèves se rendent compte qu'ils apprennent dans un processus continu.

La continuité est une notion qui recouvre donc deux aspects de l'acte d'enseigner : celui de la méthode (cohérence) et celui des contenus enseignés (harmonisation des savoirs).

Cohérence et harmonisation exigent rencontres, discussion, échanges, réflexion commune sur l'apprentissage voire des observations mutuelles entre enseignants dans leur classe. C'est pourquoi le législateur a prévu des temps de concertation entre enseignants.

3.1. Cohérence des méthodes

Une meilleure cohérence des méthodes d'enseignement s'établit principalement autour des conceptions de l'apprentissage et des dispositifs d'enseignement que les enseignants mettent en œuvre.

Ainsi dans certaines classes, l'usage de la calculatrice est interdit, tout calcul doit être consigné par écrit et accompagné d'une phrase. Dans d'autres, l'accès à la calculatrice est libre et il n'est pas toujours nécessaire de fournir une trace écrite du calcul effectué. De même, dans certaines classes, il est demandé aux élèves d'écrire de courts textes sans fautes d'orthographe dès le premier jet d'écriture. Dans d'autres classes, les élèves ne travailleront l'orthographe de leur texte qu'après avoir retravaillé le texte à d'autres niveaux (idées, lexique, utilisation de pronoms, etc.)

C'est ce que Guy Brousseau (1986) nomme le **contrat didactique** et qu'il définit comme "l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus par l'enseignant. Le contrat est donc ce qui détermine explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre comptable devant l'autre."

Ainsi lorsque l'élève change d'enseignants, il doit s'adapter à un nouveau contrat qui ne lui est jamais explicité. Il doit ainsi, tout seul et confusément, tenter de déterminer, pour chaque type d'activité, ce qui est permis, ce qui est interdit, ce qui est attendu.

Les élèves les plus fragiles, les moins sûrs d'eux-mêmes et de leurs connaissances sont ceux qui sont déstabilisés par un tel changement.

Jour après jour, les pratiques des enseignants contribuent ainsi à modeler le contrat didactique qui influe lui-même sur les productions des élèves et leurs comportements.

- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur la matière (Qu'est-ce que le français, les maths, les sciences, l'histoire,... ? Qu'est-ce que faire du français, des maths, des sciences, de l'histoire,... ?)

- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur l'apprentissage de la matière (Comment les élèves apprennent-ils le français, les maths, les sciences, l'histoire,... ?)

- Ces pratiques sont, elles-mêmes, influencées par les conceptions de l'enseignant sur son enseignement (Quelles activités faut-il mettre en place pour favoriser l'apprentissage ? Dans quelles conditions ?...)

Ainsi il existe de grandes divergences de pratiques entre des enseignants qui n'ont pas la même conception de l'enseignement des sciences : pour certains les sciences à l'école fondamentale sont, avant tout, un ensemble de connaissances à acquérir ; pour d'autres c'est l'activité d'expérimentation qui prime ; pour d'autres encore c'est la démarche de recherche qui importe. On voit aisément que selon la conception de la matière, l'enseignement sera différent. Dans le premier cas, les élèves travailleront surtout à partir de textes et d'observations dirigées par l'enseignant. Il sera important que les élèves apprennent le lexique approprié à l'objet étudié. Dans le second cas, les élèves, en contact direct avec la matière, reproduiront des expériences décrites dans des livres. Dans le troisième cas, les élèves devront émettre des hypothèses avant d'expérimenter.

Pour travailler la continuité en cycle, il faut nécessairement réfléchir et échanger en équipe de cycle et d'école sur les différents points mentionnés précédemment et d'autres encore :

- Faut-il proposer aux élèves des situations complexes (situations-problèmes, problèmes ouverts...)?

- Quelle place faut-il faire à l'erreur, aux conceptions et obstacles qu'elle révèle par rapport à tel ou tel concept, les significations qui peuvent lui être donnée par rapport au contrat didactique, l'usage que l'on peut en faire en classe ?

- Quelle place et quel rôle donner aux échanges entre élèves (conflits, débats, coopération, aide mutuelle) ? Etc.

3.2. Harmonisation de l'enseignement

Penser l'enseignement-apprentissage en termes de compétences, c'est penser l'enseignement-apprentissage dans la durée : rien ne s'apprend en une seule fois. Alors tout ce qui est appris à un moment donné peut influencer sur ce qui sera appris plus tard. On doit donc nécessairement travailler sur la continuité des apprentissages. Et quand certains apprentissages supposent des ruptures avec les apprentissages antérieurs, ces ruptures doivent être voulues et organisées par les enseignants.

On est en fait au cœur d'une continuité double :

- une continuité qui relie les concepts, les savoirs enseignés entre eux,

- une continuité qui s'intéresse à l'appropriation des concepts, des savoirs par l'élève dans la durée, c'est-à-dire à leur effectuation en compétences.

Comme on peut le constater, la question de la continuité (et de la cohérence) est une question qui concerne essentiellement la pratique d'enseignement et non pas la connaissance des performances des élèves. Si la continuité est bien au service de l'apprentissage des élèves, la question qu'elle pose n'est pas directement celle de l'apprentissage de chacun d'entre eux.

4. Le travail en équipe

Dans la circulaire n°105 (remplaçant la circulaire n°43), le bon fonctionnement des équipes pédagogiques est envisagé comme une des conditions de base pour la mise en place effective des cycles.

Il semble aller de soi qu'une équipe, dans laquelle les enseignants entretiennent de bonnes relations entre eux, ne peut qu'être favorable à leur travail commun. Il est, cependant, rarement possible de choisir ses collègues de travail. De plus, les situations scolaires sont souvent très sollicitantes du point de vue relationnel et peuvent parfois générer des conflits.

Afin d'assurer un fonctionnement en équipe, optimal pour la réalisation d'une école de la réussite, et d'éviter que des relations interpersonnelles devenues problématiques aient des répercussions négatives sur la qualité de travail des enseignants, il faut veiller au respect de deux règles fondamentales :

- **Le professionnalisme** : il est important pour les enseignants faisant partie d'une équipe pédagogique d'instaurer des rapports professionnels, c'est-à-dire soumis à un but pédagogique commun, au-delà de toute divergence personnelle ou idéologique. Au-delà même de ce principe, il est toujours confortable pour un enseignant de prendre une certaine distance émotionnelle vis-à-vis de ce qui se passe à l'école. Il s'agit de dépersonnaliser les problèmes. Cette attitude est indispensable dans la relation aux élèves (Rey, 1998), afin de ne pas ressentir comme une atteinte personnelle certains de leurs comportements ; mais elle est également bienvenue dans la relation de l'enseignant avec ses collègues.

Le professionnalisme, c'est aussi respecter une éthique : ne jamais critiquer ses collègues, par exemple (mais aussi ne jamais critiquer les enfants ou leur famille).

- **Un but pédagogique commun** : ce but pédagogique, partagé par tous les enseignants, est celui de faire réussir tous les élèves en accordant leurs efforts afin d'y parvenir. Avoir ensemble cet objectif, c'est partager la responsabilité de l'apprentissage des élèves. Certes, les enseignants sont concernés par les apprentissages de tous les élèves de l'école ; mais, il est difficile pour eux voire impossible d'en assumer la responsabilité, le nombre d'élèves est beaucoup trop important. Par contre, l'effectif du cycle (40 à 80 élèves) a une dimension telle, que les enseignants du cycle peuvent connaître assez précisément chaque élève dans ses apprentissages et partager la responsabilité de ses apprentissages avec chaque membre de l'équipe de cycle.

La cohérence des équipes pédagogiques est souvent tributaire de la coordination entre les enseignants d'un même cycle ainsi que de celle entre les différents cycles d'une même école. Cette coordination exige la mise en place de *concertations* intra- et inter- cycles afin de définir la spécificité de chaque cycle et de garantir la continuité des apprentissages tout au long du processus éducatif. Ces temps de concertation permettent aux équipes de se construire un langage commun et d'établir des consensus qui rendront cohérentes les pratiques pédagogiques de l'école.

Les enseignants rencontrés ont relevé un certain nombre de points décisifs qui ont fait de leurs temps de concertations, de cycles et d'inter-cycles, l'outil d'un authentique travail d'équipe. Ces points peuvent être au niveau de l'organisation des concertations :

" Nous avons fait un grand pas quand nous avons intégré les concertations dans nos horaires de fourches."

Ces points peuvent également être liés à l'organisation des groupements d'élèves et du travail enseignant :

" Depuis que nous organisons des ateliers en vertical, nos concertations ont cessé d'avoir un aspect purement théorique ou organisationnel. Nous sommes obligés de nous entendre sur la continuité et nous nous sentons vraiment responsables des apprentissages des élèves de tout le cycle."

Par ailleurs, les enseignants, partenaires de cette recherche, disent également qu'ils ont beaucoup gagné dans ce travail en équipe :

- en mutualisant leurs efforts (les préparations de classe et les ressources pédagogiques mises en commun donnent lieu à des échanges pédagogiques propices à la continuité) :

" Au niveau préparation, qu'on travaille pour 30 ou 50 élèves, c'est pareil. Pour préparer, on peut s'aider et gagner du temps pour le reste."

- en s'épaulant pour mieux surmonter les difficultés :

" On s'épaula mais il ne faut pas avoir de chute de moral en même temps !"

5. L'année complémentaire (et le redoublement)

5.1. Dans les textes officiels

Aucune forme d'organisation de la classe n'est obligatoire et inhérente au fonctionnement en cycles. En revanche l'absence de redoublement pendant la durée d'une étape (une étape recouvre deux cycles dans l'enseignement fondamental) semble être constitutive de la notion de cycle. Si une période de cinq ou quatre ans devient l'unité temporelle de la scolarité, il ne peut y avoir de redoublement en son sein, pas plus qu'il n'y avait, dans la classe traditionnelle, de redoublement d'un trimestre. Cette absence de redoublement est d'ailleurs inscrite dans la définition du cycle présentée dans le décret de mars 1995. Le cycle y est décrit comme "*permettant à chaque enfant* :

1° de parcourir la scolarité d'une manière continue, à son rythme et sans redoublement de son entrée" dans l'étape jusqu'à la fin de cette même étape. (chap.II, articles. 3 & 4)

Cette formulation laisse ouverte une question : le décret de 1995 interdit le redoublement en cours d'étape. Cela semble signifier que le redoublement est encore possible, mais seulement réservé à la dernière année d'une étape, c'est-à-dire ce qui correspond à la deuxième année du primaire pour la première étape de l'école fondamentale et à la sixième primaire pour la deuxième étape de l'enseignement fondamental. Autrement dit un élève peut redoubler à la fin du cycle 5-8 ou à la fin du cycle 10-12.

La circulaire n°43 (remplacée depuis par la circulaire 105 du 13 mai 2002 en tout point identique) accompagne le décret de 1995. Dans une note en bas de page (note 1), il y est rappelé que "*l'article 1er de la Loi du 29 juin 1983 relative à l'obligation scolaire reste d'application. Celui-ci précise en son paragraphe 1er que la période d'obligation scolaire comprend au maximum sept années d'enseignement primaire, il prévoit également la possibilité de fréquenter par dérogation ce niveau d'enseignement pendant une huitième voire une neuvième année dans certaines circonstances.*"

La circulaire 43 mentionne l'année complémentaire comme un des quatre dispositifs à mettre en place pour promouvoir une *école de la réussite* et souligne que c'est une mesure qui doit rester exceptionnelle et qui ne peut ni être confondue avec un redoublement, ni même s'y apparenter. "*Pour que cette année "complémentaire" porte ses fruits et qu'elle s'inscrive dans l'école de la réussite, il est impératif que chaque élève concerné bénéficie d'actions pédagogiques adaptées à ses besoins et tenant compte, dès lors, à la fois des acquis déjà réalisés et des lacunes qu'il importe encore de combler.*"

Curieusement l'année complémentaire est mentionnée, dans le décret de 1997, *décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, à propos de la deuxième étape de l'enseignement fondamental et le premier degré. Il n'est rien dit sur la première étape de l'enseignement fondamental (celle qui s'achève en 2ème primaire).

"Art. 15. Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée.

L'élève amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre ou le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement.

Le projet d'établissement visé à l'article 67 fixe les modalités selon lesquelles est organisé le parcours en trois ans du premier degré ou en cinq ans de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire."

Le "décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire" du 19-07-2001 définit l'année complémentaire comme *"l'année qui prend en compte les besoins spécifiques de l'élève, notamment son rythme d'apprentissage personnel, et qui vise à lui permettre de combler les lacunes constatées, d'acquérir des stratégies d'apprentissage plus efficaces tout en continuant à développer les compétences pour lesquelles aucune lacune n'est constatée. L'année complémentaire ne peut en aucun cas constituer un redoublement de l'année antérieure."* Article 1er.

Ainsi les textes officiels semblent autoriser la coexistence du redoublement et de l'année complémentaire dans les pratiques pédagogiques. Cependant, ces mesures recouvrent des logiques différentes, voire divergentes.

5.2. Le redoublement

Au départ, le redoublement d'une classe est un instrument de remédiation : lorsqu'un élève n'a pas, à la fin d'une année scolaire, acquis une part significative des savoirs requis, on lui fait suivre à nouveau les enseignements correspondant à cette année d'étude. Il ne s'agit pas d'une sanction, mais d'une mesure préventive. On craint que ses difficultés n'augmentent, s'il passe dans la classe supérieure ; il est préférable qu'il acquière les prérequis nécessaires.

Or, dès les années 70 et le début de la réflexion sur les cycles, le redoublement est mis en question. A l'époque, on parle surtout du cycle 5-8, et cela dans le cadre d'une réflexion sur les apprentissages de base (lecture, écriture, approche du nombre). La lecture, notamment, apparaît comme un apprentissage qui exige une période longue. Par suite, il n'y a pas lieu de considérer des enfants qui ne savent pas encore lire à la fin de la première primaire comme étant en difficulté, ni de les faire redoubler. A cette idée d'apprentissage dans la durée, s'ajoute celle du respect du rythme d'apprentissage propre à chaque enfant.

Les recherches didactiques de la fin des années 80 et des années 90 généralisent cette idée d'apprentissage dans la durée. Ce ne sont pas seulement la lecture et l'accès au nombre qui demandent du temps, mais tous les apprentissages, dès lors que ceux-ci sont pensés, dans la perspective constructiviste, non plus comme l'intériorisation d'informations par le sujet apprenant, mais comme une réorganisation de sa structure cognitive. Une évaluation certificative à l'issue d'un temps trop court risque de conclure à l'échec d'un élève dans l'acquisition d'une compétence, non pas parce qu'il est dans l'impossibilité de conduire à son terme cet apprentissage, mais simplement parce que, compte tenu de son rythme d'apprentissage, le processus n'est pas achevé.

En outre, le redoublement, au terme d'une série de travaux tant quantitatifs que qualitatifs, apparaît comme néfaste.

- Quantitativement, on constate que les élèves qui ont redoublé une classe au début du primaire, et qui devraient être tirés d'affaire après avoir "bénéficié" de cette mesure qui se donne comme

remédiatrice, sont très nombreux à éprouver des difficultés ultérieures dans leur carrière scolaire. Pourtant, et c'est probablement un des facteurs qui fait croire aux enseignants que le redoublement est efficace, l'année de redoublement permet souvent à l'élève doubleur de conquérir le niveau moyen de la classe. Ses résultats sont alors proches de ceux de la moyenne des élèves de la classe. Mais les bénéfices ne sont que superficiels. Dès la classe suivante, la majeure partie des anciens redoublants retrouve les difficultés éprouvées avant le redoublement.

• Qualitativement, le redoublement apparaît comme négatif de plusieurs points de vue :

- Le redoublement est, didactiquement, peu économique : lorsqu'un élève doit redoubler une classe, le bilan de sa première année n'est jamais nul. En dépit de carences qui peuvent être importantes, il a acquis des connaissances et des compétences, au moins dans certaines disciplines. Or c'est la totalité du programme qu'il va devoir parcourir une seconde fois, même dans les matières ou les parties de matières où ses résultats étaient satisfaisants.

- Le redoublement est stigmatisant. Il rend publiques les difficultés scolaires d'un enfant, notamment aux yeux de ses pairs. Or un des caractères fondamentaux de l'évaluation formative, c'est qu'elle doit avoir un caractère privé. En outre, par le redoublement, l'enfant est isolé du groupe de camarades et introduit dans un groupe d'enfants plus jeunes que lui.

- Le redoublement consiste à imposer une nouvelle fois à un élève un enseignement qui, pourtant, a fait la preuve de son inefficacité auprès de lui. Ce n'est pas nécessairement en refaisant une seconde fois ce qui n'a pas eu d'effet la première fois, qu'on atteint le résultat attendu. Cette croyance en une efficacité de la redite ou de la répétition renvoie à une représentation de l'apprentissage qui est probablement valable pour des procédures élémentaires : dans la perspective behavioriste, c'est bien par la répétition qu'on arrive à obtenir d'un sujet le comportement attendu. Mais pour l'apprentissage des compétences scolaires qui paraissent notablement plus complexes, le modèle constructiviste semble offrir des descriptions plus exactes. Or il décrit le processus d'apprentissage en termes de rupture des préconceptions et de réorganisation cognitive. Dans cette optique, la répétition de ce qui a échoué une première fois paraît inutile.

Ce qui peut être efficace alors, ce n'est pas le redoublement, même si celui-ci a lieu avec un maître différent de la première fois, mais plutôt une pratique de pédagogie différenciée, reposant sur une analyse aussi fine que possible des causes cognitives des difficultés rencontrées dans les différentes disciplines.

5.3. L'année complémentaire

Avec les textes qui apparaissent en Communauté Française, dans les années 90, ce sont de nouvelles critiques qui frappent la pratique du redoublement. En effet, les cycles sont définis comme l'instrument permettant d'arriver à l'obligation de résultats. On a élargi l'unité temporelle de base du cursus scolaire à cinq ou quatre ans (durée d'une étape) afin de laisser plus de temps aux acteurs (élèves et équipe enseignante) d'atteindre les acquis fixés dans les *Socles de compétences*. Dans cette perspective, non seulement il n'y a pas de sens à ce qu'il y ait redoublement en milieu d'étape, mais il ne devrait pas y avoir de redoublement en fin d'étape. L'obligation de résultats, c'est l'obligation que tous les élèves aient atteint le niveau prévu à l'issue de l'étape.

Bien entendu, une obligation, si impérieuse ou si justifiée soit-elle, n'a jamais le pouvoir de plier la réalité à ce qu'elle exige. Il y a donc des élèves qui n'auront pas acquis les compétences prévues à la fin des différents cycles. C'est alors qu'il y a la possibilité de l'année complémentaire, laquelle n'est pas du tout un redoublement. La circulaire n° 43 du ministre de

l'enfance, chargé de l'enseignement fondamental, est très claire sur ce point : "[elle] doit toutefois rester exceptionnelle et ne peut en aucun cas être confondue avec un redoublement ni même s'y apparenter. Tout ce qui ne serait qu'une reproduction de ce qui a été fait l'année précédente doit être banni." Il semble que le texte ministériel reprenne à son compte, ici, les critiques que nous venons de rappeler et qui portent sur la simple réplique. L'année complémentaire doit donc être une sorte de curriculum à la carte, organisé spécialement pour l'élève qui en bénéficie.

La circulaire évoque quelques possibilités d'organisation de cette année complémentaire :

"Un élève bénéficie d'un horaire adapté. A certains moments, il travaille seul à l'entretien d'apprentissages déjà construits, à d'autres, il est accompagné par un enseignant pour s'attacher au développement de compétences qui, pour lui, posent problème."

Ou bien encore :

"Un autre travaille à certains moments avec les élèves de première primaire et à d'autres, à propos de compétences relevant de disciplines différentes, avec ses condisciples de deuxième primaire".

Etc.

Des dispositifs de ce type sont évidemment tout à fait conformes à ce qu'appelle l'organisation en cycles. On conçoit qu'ils peuvent donner lieu à des pratiques à la fois innovantes et efficaces, s'ils sont conduits par des équipes motivées ou, mieux encore, enthousiastes.

Enfin, cette même circulaire envisage la possibilité d'une année complémentaire en milieu de cycle. Cette possibilité officiellement ouverte pose un problème, car elle paraît remettre en cause l'idée même de cycle comme période dans laquelle l'élève parcourt sa scolarité d'une manière continue et à son rythme, ce qui semble indiquer que les bilans sont rejetés à l'issue du cycle. La circulaire le justifie dans ces termes :

"Le moment le plus opportun pour prendre la décision de recourir à une année "complémentaire", pour autant qu'elle se justifie, doit être déterminé en fonction de la situation particulière de chaque enfant, ce qui signifie qu'il ne faut surtout pas se sentir obligé, dans ce cas, d'attendre la fin du cycle ou de l'étape pour prendre cette décision et mettre en place les dispositifs pédagogiques requis"

Au total, la mise en place des cycles a été pensée pour supprimer la mesure pédagogique inefficace, voire offensive que constitue le redoublement. Cependant, les textes officiels semblent autoriser l'utilisation du redoublement en fin d'étape ainsi que le recours à l'année complémentaire à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire d'un élève. L'absence de positionnement clair des textes législatifs permet de limiter les conflits et les mécontentements des enseignants et des parents. Mais cette opacité désespère les enseignants, qu'est-il possible ? Qu'est-il impossible de faire ?

De surcroît, soit on est dans une logique d'acquisition des compétences des *Socles* pour tous les élèves, c'est-à-dire de réussite pour tous par la pratique d'un enseignement différencié et en ce cas le redoublement est une mesure complètement inappropriée, voire incompatible avec la pédagogie pensée et pratiquée ; soit on reste dans la logique de donner le même enseignement à tous sans prise en compte de certains besoins cognitifs particuliers des élèves et en ce cas, le redoublement est une réponse pédagogique possible pour les élèves en difficultés, voire la seule. Offrir une année complémentaire ? Faire redoubler ? Le flou des textes officiels pourrait donner à penser que c'est aux équipes pédagogiques de choisir.

5

**LA DEUXIÈME ENQUETE
LE FONCTIONNEMENT DE TERRAIN**

1. Méthodologie

1.1. Recueil de l'information

Le choix des écoles :

En 2001-2002, nous avons mené des entretiens auprès de 108 directeurs d'écoles fondamentales. En nous basant sur les résultats de cette enquête, nous avons choisi 10 écoles qui ont fait l'objet d'une enquête approfondie au cours de la présente année.

Ce choix repose sur ce que les directeurs nous ont décrit du fonctionnement de leur école. Il s'agissait en effet pour nous de repérer des écoles qui, dans leur mise en place des cycles, avaient choisi des solutions particulièrement typiques de ce qui se fait ordinairement ou, au contraire, particulièrement originales.

Dans ce qui nous a été indiqué par les directeurs, nous avons été particulièrement attentifs aux éléments suivants :

La forme organisationnelle des cycles :

- Classes pluri-âge (classes rassemblant des élèves de deux niveaux consécutifs, par exemple des élèves de troisième et des élèves de quatrième).
- Classes pluri-annuelles : instituteur gardant le même groupe durant deux ans (ou encore "montant avec sa classe").
- Spécialisation des enseignants : un instituteur enseignant une même matière dans plusieurs classes.
- Décloisonnements : rassemblements, à certains moments de la semaine, d'élèves provenant de plusieurs classes, pour certaines activités.

Un même cycle peut présenter plusieurs formes, voire à l'extrême les quatre. Une classe pluri-âge peut avoir des moments de décloisonnement, des moments de spécialisation de l'enseignant et, bien entendu, l'enseignant y suit sa classe durant tout le cycle.

La représentation des trois réseaux :

En outre nous avons orienté notre choix de manière à avoir des écoles relevant des trois grands réseaux d'enseignement et situées dans différents environnements sociaux. C'est ainsi que nous travaillons avec deux écoles de la Communauté Française, quatre écoles du réseau communal et quatre écoles du réseau libre.

La représentation d'écoles en discrimination positive :

Trois écoles sont en discrimination positive.

Bien entendu, aux critères indiqués ci-dessus, nous avons ajouté celui du consentement des écoles : nous n'avons retenu que les écoles dont le directeur, le pouvoir organisateur, mais aussi les équipes enseignantes acceptaient de collaborer à la recherche.

Cependant nous avons dû accepter que, parmi les 10 écoles avec lesquelles nous collaborons, seules sept d'entre elles nous aient laissé la possibilité de travailler avec trois cycles (5-8, 8-10, 10-12). Pour des raisons très localisées (refus d'un enseignant sortant de l'école normale, par exemple) nous limitons, dans trois écoles, nos investigations à un ou deux cycles.

Nous travaillons donc avec un total de 25 cycles (9 cycles 5-8, 8 cycles 8-10 et 8 cycles 10-12).

Tableau 4 : écoles choisies pour investigations 2002 / 2003

| Ecole | Réseau | Socia | Canton | Cycles |
|-------|---------------|-----------|---------------|------------------|
| | CF | D+ | Bruxelles | 9-12 |
| | <i>commun</i> | | Herstal | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | <i>commun</i> | | Mons | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | libre | | Schaerbeek | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | <i>commun</i> | D+ | Saint-Gilles | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | libre | | Tournai | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | libre | D+ | Bruxelles sud | 5-8, 8-10 |
| | <i>commun</i> | | Saint-Gilles | 5-8, 8-10, 10-12 |
| | CF | | Auderghem | 5-8 |
| | libre | | Nivelles | 5-8, 8-10, 10-12 |

Quatre d'entre elles accomplissent la majeure partie de leurs enseignements devant des groupes d'élèves pluri-âges, appelés aussi "classe verticale", "classe pluri-âge", voire "classe degré" (écoles 5, 6, 9 et 10).

Deux d'entre elles privilégient la spécialisation de l'enseignant, appelée aussi "assouplissement du titulariat" sur une ou deux matières (écoles 2 et 3).

Huit d'entre elles pratiquent des regroupements d'élèves issus de différentes classes, appelés aussi "décloisonnements".

Tableau 5 : organisations de cycles qui apparaissent comme majoritaires dans les 10 écoles choisies.

| écoles | Classes pluri-âge | Spécialisation | Décloisonnement de certaines classes | Montée de l'enseignant avec sa classe |
|--------|-------------------|----------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | | | X | |
| 2 | | X | X | |
| 3 | | X | X | X |
| 4 | | | X | X |
| 5 | X | | X | X |
| 6 | X | | X | X |
| 7 | | | X | X |
| 8 | | | X | |
| 9 | X | | | X |
| 10 | X | | | X |

1.2. La collecte des matériaux :

Axes et outils de la récolte.

La forme du cycle et le travail d'équipe

• L'organisation du cycle :

Lors de la première année de la recherche, seul le directeur de l'école nous a décrit le fonctionnement de chaque cycle de l'école. En outre, cet entretien (d'une durée de 30 à 40 minutes) n'a permis de repérer qu'en extériorité les grands traits de la mise en place des cycles dans l'école concernée.

Durant cette seconde période, nous avons eu une approche beaucoup plus qualitative de chaque cycle. C'est ainsi que, lors d'un entretien semi-directif collectif, nous avons fait décrire par chaque équipe de cycle l'organisation de son cycle. Ainsi nous avons pu constater, dans un premier temps, que beaucoup d'enseignants, dans un certain nombre d'écoles, n'ont pas le sentiment qu'ils vivent une organisation globale en cycles, mais plutôt qu'il existe des "moments de cycle" dans la conduite des apprentissages des élèves, sur fond d'une organisation qui reste traditionnelle par ailleurs.

Dès lors nous devons nous poser la question de l'organisation de ces moments. Nous l'avons fait selon différents axes :

Selon un axe temporel : Quelle est la grille horaire des "moments de cycle" ? Pourquoi cette grille ? A quelles contraintes répond-elle ? Qu'en attendent les enseignants concernés ? Comment aménagent-ils leur enseignement à l'intérieur de la grille ? Etc.

Selon un axe spatial : Dans quelles salles les enseignements "en cycles" ont-ils lieu ? Les élèves se déplacent-ils ? Les enseignants se déplacent-ils ? Comment sont aménagés les différents déplacements ? Etc.

Selon un axe didactique : Qu'est-ce qui est enseigné dans les périodes désignées par les équipes comme étant des périodes de cycle ? En quoi est-il important d'enseigner cela dans une période identifiée comme étant "en cycle" ? Etc.

Selon un axe pédagogique : Quelles sont les modalités de travail des élèves durant les périodes désignées comme étant des périodes de cycle (groupes de niveau, groupes de besoin cognitif ou affectif, tutorat, contrat - individualisé ou groupal -, travail individuel sur fichier, etc.) ? Qu'apportent ces modalités organisationnelles particulières ? Quels problèmes posent-elles ? Etc.

Selon un axe relationnel : Quels sont les différents professionnels (professeur de la classe passerelle, professeur de néerlandais, professeur de langue et culture d'origine, logopède, etc.) qui interviennent dans le cycle ? Quelle est leur spécificité ? Qu'attend l'équipe de l'intervention de chacun ? En quoi les interactions entre chacun d'entre eux et les élèves est-elle particulière ? Etc.

• L'historique du cycle :

Les cycles que nous étudions sont antérieurs à la rentrée scolaire 2000. Par conséquent, ils ne résultent pas de la stricte application d'une injonction ministérielle, mais d'une élaboration d'équipe liée à l'histoire de celle-ci et même plus globalement à celle de l'école. Quels volontés, désirs, points d'appuis, mais aussi problèmes, contraintes, ont façonné la structure de chacun des

cycles étudiés ? C'est ce que nous avons tenté de comprendre lors de l'entretien semi-directif mené avec chaque équipe de cycles.

• Le repérage de la nature et du degré de travail en équipe des enseignants :

Au cours du même entretien, nous avons demandé aux enseignants de s'exprimer sur le degré de collaboration entre eux : fréquences, objets, conditions de leur rencontre. Les informations qui nous sont délivrées lors de cet entretien collectif sont par la suite croisées avec ce que nous voyons et ce qui nous est dit lors de nos observations de classe.

A l'intérieur du cycle

• Le repérage du degré d'adhésion de chaque enseignant et des équipes aux principes qui commandent l'organisation en cycles :

Dans chaque école, nous avons soumis enseignants et directeur à un questionnaire élaboré par notre équipe (cf. annexes). Ce questionnaire se présentait sous la forme d'une soixantaine d'items auxquels les personnes sont invitées à répondre au moyen d'une échelle de Likert à 4 pas. Onze domaines sont pris en compte par cet outil. Il nous permettra de repérer le positionnement des instituteurs par rapport :

1) Au pari d'éducabilité. Les enseignants du fondamental pensent-ils que tout élève peut réussir à acquérir les compétences des Socles ?

2) A l'autonomie de l'élève. Les enseignants du fondamental pensent-ils que les élèves sont ou ne sont pas autonomes ? Amener leurs élèves à l'autonomie de pensée, est-ce pour eux une valeur ? Amener leurs élèves à la prise en charge de leur propre travail scolaire, est-ce pour eux un souci dans leur enseignement et l'organisation de leur classe ? Etc.

3) A l'idée de l'homogénéité des groupes. Est-ce que les enseignants estiment qu'une bonne classe est une classe homogène ?

4) Au redoublement et à l'année complémentaire. Est-ce que les enseignants pensent que l'école ne peut pas fonctionner sans la possibilité de faire redoubler ?

5) A la conception de l'apprentissage et de l'école. Quelle mission les enseignants assignent-ils à l'Ecole fondamentale et par conséquent à leur propre fonction en tant qu'enseignants ?

6) À l'évaluation et à la place de l'erreur. L'erreur est-elle vue par l'enseignant comme une "faute", un "bogue", un raté de l'apprentissage ou est-elle au contraire perçue par lui comme le signe de l'obstacle que doit franchir l'élève et donc comme l'indicateur des processus cognitifs de ce dernier ? L'erreur est-elle saisie comme le signe d'une carence chez l'élève (carence de connaissances, d'attention, de travail, d'effort, etc.) ou bien comme le signe d'une logique particulière qu'il y a lieu d'examiner ? L'évaluation joue-t-elle pour l'enseignant un rôle important dans la gestion des apprentissages ou a-t-elle avant tout un rôle social (information aux parents, classement des élèves, etc.) ?

7) A la continuité des apprentissages. Quel sens l'enseignant met-il derrière ce mot : continuité dans le cycle versus continuité de la scolarité fondamentale, continuité au niveau de la matière enseignée versus continuité des méthodes d'enseignement, continuité des outils d'apprentissage de l'élève versus continuité des méthodes de travail de l'élève, continuité dans la prise en compte

des différences socio-affectives des élèves versus continuité dans la prise en compte des différences cognitives, etc. ?

8) A la différenciation. L'enseignant pense-t-il qu'il est possible de pratiquer une pédagogie différenciée ? Pense-t-il qu'il faut attendre que la difficulté de (ou des) élèves soit avérée pour différencier son enseignement ? Y a-t-il à ses yeux possibilité d'une différenciation pédagogique préventive ?

9) A la conception du savoir. A l'école fondamentale, le savoir a-t-il, aux yeux de l'enseignant, une visée plutôt pragmatique (pour réaliser des tâches) ou plutôt formatrice (formation intellectuelle de l'élève) ? Etc.

10) Aux représentations d'un idéal de l'organisation en cycle. Pour l'enseignant questionné l'organisation idéale du cycle correspond-elle à ce qui se fait réellement dans son cycle ?

11) Aux causes imputées aux difficultés scolaires des élèves. L'enseignant attribue-t-il ces difficultés à la famille ? À l'école ? À l'élève lui-même ?...

• Le repérage de la réalité de certaines pratiques :

La pédagogie différenciée. Est-ce une pratique des cycles et des classes que nous étudions ? Se pratique-t-elle sous une forme individualisée (contrats, fiches) ? Se pratique-t-elle en groupes à géométrie variable (groupes à besoins identiques ou au contraire groupes à compétences complémentaires) ? Se pratique-t-elle a priori ou a posteriori (c'est-à-dire quand le problème est avéré) ?

— L'année complémentaire. Que propose-t-on aux enfants en année complémentaire dans le cycle ?

Certaines performances des élèves de 3ème et de 6ème primaire

• Les performances des élèves dans l'ordre cognitif :

Pour chaque école, quand cela fut possible, nous avons effectué des évaluations de compétences cognitives auprès d'élèves de 3ème et d'élèves de 6ème selon le modèle en trois phases mis au point par le Service des Sciences de l'éducation de l'ULB.

Une partie de nos épreuves est prévue pour évaluer les compétences des élèves de fin de cycle 5-8 (1ère étape) ; l'autre partie évalue les compétences des élèves de fin de cycle 10-12 (2ème étape). Depuis l'année 2000, le calendrier de la recherche nous contraint à effectuer ces évaluations en janvier.

C'est la raison pour laquelle nous les soumettons à des élèves de 3ème et non des élèves de 2ème primaire, car il manquerait à ceux-ci 5 mois d'apprentissage pour acquérir toutes les compétences de fin de cycle 5-8 et surtout conforter leurs compétences en lecture.

Rappelons que ces épreuves ont été construites de façon à permettre une saisie diagnostique de la maîtrise des compétences par les élèves.

Comme l'organisation en cycles est indissociable de la mise en place des *Socles de compétence*, cette évaluation est essentielle, mais ne constitue qu'une indication partielle concernant le cycle. De multiples variables interviennent dans ces évaluations. Ces variables peuvent être liées aux élèves et à leurs parents : position de la famille dans l'échelle sociale, histoire d'immigration de celle-ci quand les parents ne sont pas nés en Belgique, niveau de scolarité des parents, etc.

Les variables peuvent également être liées à l'histoire scolaire des élèves de la classe : le groupe-classe est-il exactement le même depuis la 1^{ère} primaire (voire l'école maternelle) ou fait-il l'objet de modifications suivant les années ? Est-il rejoint par des enfants ayant fait leur scolarité précédente dans une autre école ? Les années de scolarité précédant l'évaluation ont-elles été troublées par de nombreuses absences du titulaire ? Etc.

Cette multiplicité de variables rend vaine toute tentative de corrélation entre les modalités de mise en place des cycles et la réussite des élèves. Toutefois, la passation de ces épreuves peut indiquer des tendances. En outre elle nous permet d'avoir une saisie fine de la capacité de chaque élève de se confronter à une situation nouvelle et complexe.

• L'évaluation du développement des capacités socio-affectives des élèves :

Pour chaque école, et quand cela a été possible, nous avons effectué des évaluations de *l'estime de soi* auprès d'élèves de 3^{ème} et d'élèves de 6^{ème} selon le modèle mis au point par une Unité de Formation et de Recherche de psychologie (Equipe de Psychologie Sociale du Développement et de la Santé de l'Université Toulouse II - le Mirail) (cf.annexes). Le test mesure l'estime de soi des enfants selon quatre domaines du soi : soi émotionnel, soi scolaire, soi social, soi physique.

Par ailleurs, nous avons tenté de retrouver, dans les écoles, les résultats qu'elles avaient obtenus aux évaluations externes d'"*éveil initiation scientifique*" effectuées par l'Université de Liège en 2002. Malheureusement, seules trois écoles ont été en mesure de nous communiquer ces données. Dans les autres écoles, elles avaient été égarées. Nous n'avons donc pas pu exploiter ce matériau.

2. Résultats

2.1. Résultats globaux : épreuves cognitives

a) Les épreuves

Puisque le but de cette recherche est de saisir les formes organisationnelles et les pratiques pédagogiques les plus favorables à l'efficacité des cycles, et puisque cette dernière a été définie comme la maîtrise par tous les élèves des compétences indiquées dans les Socles, il nous fallait un instrument nous permettant de mesurer ce niveau de maîtrise dans les écoles que nous devions étudier.

Notre équipe a élaboré, lors d'une recherche effectuée en 1999-2001 (financée par la Communauté française), des épreuves d'évaluation des compétences de fin d'étapes de l'enseignement fondamental.

Ces épreuves ont été créées en conformité avec les compétences listées dans les *Socles*. Les compétences des *Socles* présentent des différences de degré de complexité qui nous ont permis de les classer en trois types. C'est pourquoi nos épreuves s'administrent en trois temps (trois phases). Chaque phase évalue un type de compétence.

La phase 1 évalue la compétence au sens plein. C'est-à-dire la capacité de l'élève à résoudre, sans aide, un problème nouveau, c'est-à-dire à en repérer les traits pertinents.

La phase 2 évalue l'aptitude de l'élève à résoudre le problème proposé à la phase 1. Mais le problème a été, en phase 2, découpé en tâches simples à effectuer. L'élève doit choisir les procédures nécessaires à cette effectuation.

Enfin, la phase 3 permet d'évaluer la maîtrise des compétences élémentaires chez l'élève.

Dans le cadre de la présente recherche, comme lors de la recherche précédente, nous avons soumis à ces épreuves les élèves de 6e P et de 3e P. Nos épreuves sont conçues pour des élèves de fin d'étape. Cependant, le calendrier de la recherche nous obligeant à effectuer les passations en janvier, il manquait 6 mois aux élèves de 2e P pour atteindre les compétences de fin d'étape. C'est pourquoi nous avons testés les élèves de 3e P plutôt que ceux de 2e P.

Les élèves de 6e P ont été soumis à l'épreuve intitulée "*Les murs de la classe*", tandis que les élèves de 3e P ont été soumis à l'épreuve "*La visite de St Nicolas*".

Comme lors de la recherche qui a conduit à la construction des épreuves, les réponses des élèves ont été entièrement corrigées par notre équipe et selon la grille de correction des années précédentes.

Nous avons, pour cette présente année de recherche, considérés les résultats aux phases 1 et 3 car ce sont les plus significatifs : les premiers donnent une indication sur la maîtrise de compétences susceptibles de traiter des situations à la fois nouvelles et complexes, tandis que ceux de la phase 3 permettent de vérifier si les élèves possèdent bien les procédures de base qui doivent être automatisées à leur niveau de scolarité.

Les explications théoriques et pratiques concernant ces épreuves ont été fournies dans les rapports de recherche 1999-2001 "*Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*", Recherche en éducation n° 67/00.

La conception des épreuves est également consignée dans un ouvrage de Rey, Carette, Defrance et Kahn "*Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*" Bruxelles, De Boeck, 2003.

b) Les résultats

Nous avons procédé aux comparaisons entre certains résultats obtenus par l'ensemble des écoles en 2000-2001 et la moyenne des résultats obtenus par les cycles étudiés en 2002-2003.

Pour rappel, en 2000-2001 l'objet de notre recherche consistait en la validation de l'outil d'évaluation des compétences que nous avons créé. Contrairement à cette présente année, nous ne nous occupons pas du fonctionnement concret des écoles et des classes qui ont collaboré avec nous. Cependant le souci de validation de notre instrument nous avait conduit à collaborer avec un certain nombre d'écoles désignées comme pédagogiquement dynamiques par leur inspection. Ce n'est donc pas avec les résultats d'un échantillon d'écoles tout à fait ordinaires que nous allons comparer les résultats des écoles fonctionnant en cycles de notre échantillon actuel.

Ci-après, nous avons comparé :

- les résultats globaux en phases 1 et 3 obtenus lors de la passation de l'épreuve « Saint Nicolas » (8 ans) lors des évaluations conduites en 2000-2001, avec les résultats homologues pour nos écoles en cycles en 2002-2003.
- Les résultats globaux en phases 1 et 3 obtenus lors de la passation de l'épreuve « Les murs de la classe » (12 ans) lors des évaluations conduites en 2000-2001, avec les résultats homologues pour nos écoles en cycles, en 2002-2003.
- Les résultats de classe ayant obtenu *la plus haute moyenne* globale à l'épreuve « Saint Nicolas » en phase 1 durant la recherche de l'année 2000-2001 avec les résultats du même type pour les cycles étudiés en 2002-2003.
- Les résultats de classe ayant obtenu *la plus basse moyenne* globale à l'épreuve « Saint Nicolas » en phase 1 durant la recherche de l'année 2000-2001 avec les résultats du même type pour les cycles étudiés en 2002-2003.
- Les résultats de classe ayant obtenu *la plus haute moyenne* globale à l'épreuve « Les murs de la classe » en phase 1 durant la recherche de l'année 2000-2001 et ceux du cycle étudié en 2002-2003.
- Les résultats de classe ayant obtenu *la plus basse moyenne* globale à l'épreuve « Les murs de la classe » en phase 1 durant la recherche de l'année 2000-2001 et ceux du cycle étudié en 2002-2003.

c) Comparaison des résultats globaux

Tableau 6 : cycle 5-8 — épreuve "St Nicolas"

| | Phase 1 | | | | Phase 3 | | | |
|-----------|--------------|--------------|-----------------|-----------------|--------------|-------------|-----------------|-----------------|
| | % | Ecart type | Réus site à 50% | Réus site à 80% | % | Ecart type | Réus site à 50% | Réus site à 80% |
| 2000-2001 | <u>44,09</u> | <u>21,56</u> | <u>42,74</u> | <u>2,99</u> | <u>63,63</u> | <u>18,2</u> | <u>77,78</u> | <u>22,22</u> |
| 2002-2003 | 32,20 | 15,56 | 12,43 | 0 | 60,29 | 18,51 | 64,76 | 5,71 |

La comparaison de la moyenne des résultats, des élèves de 3e P, obtenus en 2000-2001 avec ceux de 2002-2003 montre, qu'en tous points, la moyenne des résultats obtenus en 2000-2001 est plus élevée.

Tableau 7 : cycle 10-12 — épreuve "Les murs de la classe"

| | Phase 1 | | | | Phase 3 | | | |
|-----------|-----------|--------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------|-----------------|
| | % | Ecart type | Réus site à 50% | Réus site à 80% | % | Ecart type | Réus site à 50% | Réus site à 80% |
| 2000-2001 | 43,29 | <u>18,23</u> | 39,35 | 2,78 | 68,08 | 17,36 | 85,58 | 31,25 |
| 2002-2003 | <u>48</u> | 20 | <u>50,86</u> | <u>3,43</u> | <u>72,75</u> | <u>15,01</u> | <u>92,86</u> | <u>41,67</u> |

En phases 1 et 3, la comparaison de la moyenne des résultats, des élèves de 6e P, obtenus en 2000-2001 avec ceux de 2002-2003 montre, qu'en tous points, la moyenne des résultats obtenus en 2002-2003 est plus élevée.

Nous constatons donc que globalement les résultats des évaluations sont meilleurs chez les élèves de 3e P "testés" en 2000-2001, c'est-à-dire dans des écoles qui ne nous avaient pas été signalées comme fonctionnant en cycle. Nous devons cependant nous garder de toute conclusion hâtive car parmi les treize écoles dans lesquelles nous avons soumis les élèves de 3e P en 2000-2001, neuf d'entre elles nous avaient été signalées comme pédagogiquement dynamiques.

En revanche pour les élèves de 6e P, les résultats sont meilleurs dans les cycles "testés" en 2002-2003.

Si on s'en tient à ces chiffres, on pourrait dire que le fonctionnement en cycles n'est pas favorable à la maîtrise des compétences en 5-8, mais qu'à l'inverse il est favorable, au niveau du cycle 10-12. Un tel résultat pourrait s'interpréter en faisant remarquer que les

cycles sont, globalement, une tentative pour laisser aux élèves le temps d'apprentissages en profondeur, puisqu'ils consistent entre autres à passer d'une unité de temps scolaire d'une année à une unité de deux ans (et même parfois trois). S'il en est ainsi, il ne faut pas s'étonner que le fonctionnement en cycles ne produise ses effets bénéfiques que dans la durée longue et que ceux-ci soient visibles à 12 ans, alors qu'ils ne le sont pas à 8 ans.

Toutefois, la prudence méthodologique nous impose de tenir cette interprétation pour une simple hypothèse, et cela pour deux raisons :

- Si nos évaluations de 1999-2001 portent sur des échantillons à grands effectifs, il n'en est pas de même des évaluations cognitives pratiquées dans le cadre de la présente recherche. Les effectifs sont beaucoup plus faibles et constituent surtout un repérage.
- Nos évaluations de 2000-2001 portent aussi bien sur des écoles à fonctionnement traditionnel que sur des écoles qui nous avaient été signalées comme pédagogiquement dynamique. En outre, dès 2000, officiellement, le cycle 5-8 s'installait dans les écoles.

d) Etude de détail de l'épreuve 5-8 (épreuve « Saint Nicolas »)

Pour affiner les résultats précédents, il nous paraît intéressant de comparer la plus haute moyenne de classe, obtenue à la phase 1 en 2000-2001, à la plus haute moyenne de cycle obtenue à cette même phase 1 dans les écoles que nous étudions dans la présente recherche. On peut, dans un but de comparaison entre écoles, construire un indice à partir de la moyenne des moyennes des résultats des classes en phase 1 et en phase 3. Cet indice est constitué de la moyenne de la note globale moyenne obtenue par les élèves de la classe aux phases 1 et 3.

Tableau 8 : résultats du cycle ayant obtenu la plus haute moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de l'année 2000-2001

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|-----------|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------|------------|-------------------------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| <u>54,1</u> <u>7</u> | <u>16,2</u> <u>3</u> | <u>77,7</u> <u>8</u> | 0 | <u>80</u> | <u>8,56</u> | <u>78,1</u> <u>3</u> | <u>11,7</u> <u>1</u> | <u>78,8</u> <u>2</u> | <u>9,56</u> | <u>100</u> | <u>43,7</u> <u>5</u> |

Indice : 66.5

Nous avons fait abstraction des 2 classes, "testées" en 2000-2001, présentant les résultats les plus élevés en phase 1 sur l'épreuve St Nicolas, car la passation des phases 1 y avaient été faite par le titulaire de la classe. En effet quand les épreuves avaient été administrées par l'enseignant, nous avons pu constater des différences dans les résultats. C'est pourquoi, nous n'avons considéré que les résultats des classes dans lesquelles la phase 1 de nos évaluations a été administrée par un chercheur, c'est-à-dire dans des conditions identiques aux passations de 2002-2003.

Cette classe n'est pas dans une école en D+ (et elle ne nous avait pas été désignée par l'inspection comme pédagogiquement dynamique).

Tableau 9 : résultats du cycle ayant obtenu la plus haute moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de 2002-2003

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|-----------|------------|-----------|-------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| 40,1 4 | 17,1 7 | 29,2 7 | 0 | 67,8 6 | 19,3 2 | 72,2 7 | 15,7 4 | 70,6 3 | 14,8 9 | 90,4 8 | 23,8 1 |

Indice : 55.39

Ce cycle est fréquenté par une population favorisée. Il s'agit de l'école 3 (cf. : fiches). La comparaison des résultats des élèves de 3e P des deux classes ou cycles, testés pour l'un en 2000-2001 et pour l'autre en 2002-2003, ayant le meilleur indice (55.39) montre, qu'en tous points, les résultats de la classe évaluée en 2000-2001 sont plus élevés.

Jusque là nous avons donc une confirmation des résultats globaux présentés plus haut : le fonctionnement en cycle ne semble pas produire, dès le cycle 5-8, des effets visibles sur la performance des élèves, du moins pour les élèves fréquentant les cycles que nous avons étudiés.

Tableau 10 : Résultats du cycle ayant obtenu la plus basse moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de 2000-2001

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|-----------|------------|-----------|-------|---------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-------|-----------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| 20,4 5 | 24,3 9 | 18,1 8 | 0 | 85 | 11,7 3 | 76,4 7 | 10,6 | 79,6 3 | 8,93 | 100 | 44,4 4 |

Indice : 50.04

La classe présentant les résultats les plus bas en 2000-2001 n'était pas dans une école en D+

Tableau 11 : Résultats du cycle ayant obtenu la plus basse moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de l'année 2002-2003

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|------------------|------------------|-------|-------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| $\frac{27,9}{4}$ | $\frac{11,2}{9}$ | 0 | 0 | 63,6 5 | 15,0 7 | 63,4 6 | 15,8 3 | 63,5 3 | 14 | 80,7 7 | 11,5 4 |

Indice : 45.74

La classe de 3e P présentant les résultats les plus bas à l'épreuve n'est pas dans une école en D+. Il s'agit de l'école 2 (cf. : fiches).

La comparaison des résultats des élèves de 3e P des deux classes, ayant réalisé la plus faible moyenne des moyennes globales des phases 1 et 3, montre qu'en phase 1, la moyenne des résultats des cycles testés en 2002-2003 est la plus élevée. Le fonctionnement en cycle pourrait, sur la base de ce résultat, être considéré comme une garantie contre l'échec. Mais il faut signaler que, dans cette classe fonctionnant en cycle, aucun élève n'a obtenu au moins 50 % des points en phase 1 et par ailleurs, la moyenne des moyennes globales des phases 1 et 3 est plus faible que celle de la classe citée précédemment. Car en phase 3 l'avantage, en tous points, va à la classe testée en 2000-2001.

La classe de 3eP la moins performante face à nos épreuves et fonctionnant en cycles, se révèle moins « performante » dans la visée de l'école de la réussite (puisque aucun élève n'obtient au moins 50 % des points en phase, par exemple) que la classe de 3eP la moins performante face à nos épreuves et ne fonctionnant pas en cycles.

e) Etude de détail de l'épreuve 10-12 (épreuve « Les murs de la classe »)

Tableau 12 : Résultats du cycle ayant obtenu la plus haute moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de l'année 2000-2001

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|---------|------------|-----------|-------|------------------|------------|-----------|------------|--------|------------|-------|-------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| 57,5 | 14,1 9 | 73,3 3 | 0 | $\frac{63,8}{7}$ | 16,8 5 | 80,3 8 | 10,0 1 | 74,3 | 8,8 | 100 | 40 |

Indice : 65,90

La classe présentant les résultats les plus élevés à l'épreuve n'était pas dans une école en D+.

Tableau 13 : Résultats du cycle ayant obtenu la plus haute moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de l'année 2002-2003

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|---------|------------|-------|-------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-------|-----------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| 59 | 12,5 4 | 92 | 4 | 62,6 1 | 10,6 5 | 90,0 6 | 9,78 | 80,0 8 | 7,92 | 100 | 60,8 7 |

Indice : 65.94

Ce cycle est fréquenté par une population favorisée. Il s'agit de l'école 8 (cf. : fiches)

La comparaison des résultats des élèves de 6° P des deux classes ayant réalisé le meilleur indice montre, qu'en tous points, les résultats du cycle évalué en 2002-2003 sont meilleurs.

Tableau 14 : Résultats de la classe ayant obtenu la plus basse moyenne globale en phases 1 et 3 durant la recherche de l'année 2000-2001

| Phase 1 | | | | Phase 3 | | | | | | | |
|---------|------------|-------|-------|---------|------------|----------|------------|--------|------------|-------|-------|
| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
| 29.48 | 16.38 | 11.11 | 0 | 45.02 | 20.48 | 63.97 | 17.59 | 57.11 | 16.79 | 64 | 12 |

Moyenne des résultats globaux phases 1 et 3 : 43,3

Le cycle 10-12 présentant les résultats les plus bas à l'épreuve n'est pas dans une école en D+.

Tableau 15 : Résultats du cycle ayant obtenu la plus basse moyenne durant la recherche de l'année 2002-2003

| Phase 1 | Phase 3 |
|---------|---------|
|---------|---------|

| global | Ecart type | R 50% | R 80% | calcul | Ecart type | français | Ecart type | global | Ecart type | R 50% | R 80% |
|--------------|--------------|--------------|----------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------|-----------|
| <u>30,45</u> | <u>14,47</u> | <u>15,38</u> | <u>0</u> | <u>57</u> | <u>15,88</u> | <u>71,43</u> | <u>16,16</u> | <u>66,18</u> | <u>13,14</u> | <u>88</u> | <u>16</u> |

Indice : 48,32

Le cycle 10-12 présentant les résultats les plus bas à l'épreuve n'est pas dans une école en D+. Il s'agit de l'école 1 (cf. : fiches).

La comparaison des résultats des élèves de 6e P des deux classes ayant réalisé la plus faible moyenne de résultats globaux, en 2000-2001 et 2002-2003, montre que les résultats du cycle évalué en 2002-2003 sont, en tous points, moins mauvais que dans la classe de 2002-2003.

Au total, pour le cycle 10-12, il y a une légère supériorité des résultats obtenus par les classes fonctionnant en cycles que nous avons testées en 2002-2003, par rapport à l'échantillon de classes « ordinaires » de l'enquête 2000-2001. Cette supériorité se marque aussi bien en phase 1 qu'en phase 3. Elle se porte également sur le pourcentage d'élèves ayant atteint 50% des points dans la classe la plus faible de l'échantillon.

f) Conclusion

La comparaison de performance entre élèves travaillant en cycles et élèves travaillant dans des formes « traditionnelles » n'est pas spectaculairement à l'avantage des premiers.

La comparaison entre les résultats obtenus aux mêmes épreuves en 3 phases d'une part par les élèves fonctionnant en cycle et d'autre part, par les élèves du large échantillon que nous avons lors d'une précédente recherche (2000-2001) fait apparaître des données nuancées :

En cycles 5-8, les moyennes par classe sont supérieures en tous points pour l'échantillon de 2000-2001, par rapport aux moyennes des classes fonctionnant en cycles que nous avons testées en 2002-2003.

Toutefois, nous devons interpréter ce constat avec prudence : d'une part, du fait de l'effectif réduit de notre échantillon actuel, d'autre part, du fait que l'échantillon de 2000-2001 comptait des classes à fonctionnement pédagogique réputé dynamique et même, était entièrement constitué de classes qui, du moins officiellement, étaient déjà censées fonctionner en cycles !

En cycle 10-12, il apparaît une supériorité des moyennes, des classes travaillant en cycles, que nous avons étudiées cette année, par rapport à l'échantillon de classes ordinaires de 2000-2001. Mais, là encore, la prudence s'impose du fait de la faible taille de notre échantillon d'aujourd'hui.

2.2. Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES)

Avant d'exposer les résultats de l'Echelle d'Estime de Soi, rappelons brièvement ses principaux objectifs. En tant qu'échelle d'estime de soi, l'ETES a été utilisée dans la présente recherche afin d'approcher certains aspects socio-affectifs des cycles. Quatre dimensions de l'estime de soi sont prises en considération par l'échelle :

Le soi scolaire : indicateur des compétences intellectuelles et de la mise en acte des savoir-faire des sujets.

Le soi social : indicateur de la représentation de soi des sujets insérés dans un groupe social, comme le groupe des paires à l'adolescence.

Le soi physique : indicateur de l'image corporelle des sujets face au remaniement pubertaire.

Le soi émotionnel : indicateur de la capacité de contrôle des émotions.

Selon les concepteurs de cette échelle (Safont-Mottay et Oubrayrie-Roussel) elle « permet d'obtenir un score d'estime de soi qui témoigne de la perception plus ou moins positive que le sujet a de lui-même. ». Par ailleurs, le score global d'estime de soi renseigne sur le degré d'acceptation et de satisfaction personnelle et semble être en lien avec les processus de réalisation de soi et les états affectifs et motivationnels de l'individu.

Dans le contexte des cycles, l'intérêt d'administrer une échelle d'estime de soi est lié à une interrogation plus large sur le rôle du contexte scolaire et les pratiques pédagogiques en tant que déterminant du niveau d'estime de soi des élèves. Ainsi, Safont-Mottay et Oubrayrie-Roussel rapportent que le niveau d'estime de soi est en rapport avec des facteurs comme la motivation des élèves et leur intérêt pour la formation, leur absentéisme ou leur niveau scolaire auto-estimé.

Dans l'utilisation de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi, les questions que nous nous sommes donc posées étaient, dans un premier temps, celles de savoir s'il existe des différences significatives de l'estime de soi entre les 8 écoles observées et s'il y a des cycles dans lesquels le score d'estime de soi des élèves est particulièrement haut ou particulièrement bas. Dans un second temps nous nous sommes également interrogés sur les caractéristiques de ces cycles ainsi que sur les liens éventuels entre les scores d'estimes de soi moyens et d'autres facteurs de notre recherche comme les résultats cognitifs ou les résultats du questionnaire proposé aux enseignants et aux directeurs des écoles testées.

L'ETES a été administrée dans le cadre scolaire. Les 8 écoles sélectionnées travaillant en cycle ont participé à la recherche. 159 élèves au total ont effectué le test.

a) Différences de scores des écoles observées :

Les deux tableaux ci-dessous exposent les résultats quantitatifs de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi.

Tableau 16 : scores des écoles

Descriptives

résultat moyen de "etes"

| | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard | Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne | | Minimum | Maximum |
|-------|-----|---------|------------|-----------------|---|------------------|---------|---------|
| | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure | | |
| 1 | 20 | 3,4595 | 1,30914 | ,29273 | 2,8468 | 4,0722 | ,00 | 4,49 |
| 2 | 17 | 4,1971 | ,64361 | ,15610 | 3,8661 | 4,5280 | 2,42 | 5,00 |
| 3 | 20 | 3,9080 | ,64378 | ,14395 | 3,6067 | 4,2093 | 2,18 | 4,74 |
| 4 | 33 | 3,9012 | ,50873 | ,08856 | 3,7208 | 4,0816 | 2,43 | 4,78 |
| 5 | 14 | 3,5271 | ,60437 | ,16153 | 3,1782 | 3,8761 | 2,69 | 4,78 |
| 6 | 11 | 3,8091 | ,46218 | ,13935 | 3,4986 | 4,1196 | 3,07 | 4,48 |
| 7 | 20 | 4,3065 | ,59031 | ,13200 | 4,0302 | 4,5828 | 2,96 | 5,00 |
| 8 | 24 | 3,8596 | ,64911 | ,13250 | 3,5855 | 4,1337 | 1,43 | 4,84 |
| Total | 159 | 3,8835 | ,75164 | ,05961 | 3,7658 | 4,0013 | ,00 | 5,00 |

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus reprenant plusieurs données descriptives, il existe des différences à la fois dans les scores moyens de l'ETES et dans les écarts-type. A priori, deux écoles se distinguent avec un score moyen élevé : l'école 2 (moyenne 4,1971) et l'école 7 (moyenne 4,3065).

Test d'homogénéité des variances

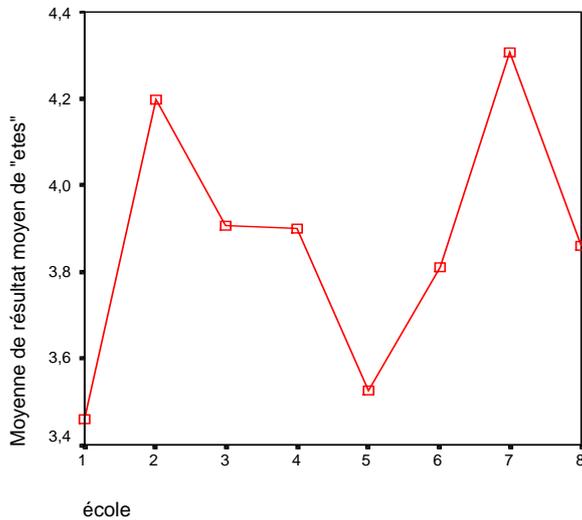
résultat moyen de "etes"

| Statistique de Levene | ddl1= | ddl2 | Signification |
|-----------------------|-------|------|---------------|
| 2,594 | 7 | 151 | ,015 |

De même le test d'homogénéité des variances montre que les variances des résultats sont différentes.

On voit donc qu'au niveau des scores moyens et des variances de l'estime de soi il existe effectivement des différences entre les écoles.

Le diagramme ci-dessous illustre cette constatation :



Il confirme que pour les résultats de l'échelle d'estime de soi, les deux écoles présentant les meilleurs scores sont l'école 7 et l'école 2. Deux autres écoles se distinguent par un score à l'échelle d'estime de soi particulièrement bas : l'école 1 et l'école 5. Enfin les moyennes des quatre autres écoles sont comprises entre 3,8091 (école 6) et 3,9080 (école 3).

b) Significations des différences de scores

Le tableau de comparaisons multiples repris ci-dessous tient compte du nombre d'observations. Il interroge la signification de ces différences.

Tableau 17 : tableau récapitulatif des résultats de l'ETES

Comparaisons multiples

Variable dépendante: résultat moyen de "etes"

LSD

| (I) école | (J) école | Différence de moyennes (I-J) | Erreur standard | Signification | Intervalle de confiance à 95% | |
|-----------|-----------|------------------------------|-----------------|---------------|-------------------------------|------------------|
| | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| 1 | 2 | -,7376* | ,23792 | ,002 | -1,2076 | -,2675 |
| | 3 | -,4485 | ,22807 | ,051 | -,8991 | ,0021 |
| | 4 | -,4417* | ,20438 | ,032 | -,8455 | -,0379 |
| | 5 | -,0676 | ,25132 | ,788 | -,5642 | ,4289 |
| | 6 | -,3496 | ,27073 | ,199 | -,8845 | ,1853 |
| | 7 | -,8470* | ,22807 | ,000 | -1,2976 | -,3964 |
| | 8 | -,4001 | ,21836 | ,069 | -,8315 | ,0314 |
| | 2 | 1 | ,7376* | ,23792 | ,002 | ,2675 |
| 3 | | ,2891 | ,23792 | ,226 | -,1810 | ,7591 |
| 4 | | ,2958 | ,21531 | ,171 | -,1296 | ,7213 |
| 5 | | ,6699* | ,26029 | ,011 | ,1556 | 1,1842 |
| 6 | | ,3880 | ,27908 | ,167 | -,1634 | ,9394 |
| 7 | | -,1094 | ,23792 | ,646 | -,5795 | ,3606 |
| 8 | | ,3375 | ,22863 | ,142 | -,1142 | ,7892 |
| 3 | | 1 | ,4485 | ,22807 | ,051 | -,0021 |
| | 2 | -,2891 | ,23792 | ,226 | -,7591 | ,1810 |
| | 4 | ,0068 | ,20438 | ,974 | -,3970 | ,4106 |
| | 5 | ,3809 | ,25132 | ,132 | -,1157 | ,8774 |
| | 6 | ,0989 | ,27073 | ,715 | -,4360 | ,6338 |
| | 7 | -,3985 | ,22807 | ,083 | -,8491 | ,0521 |
| | 8 | ,0484 | ,21836 | ,825 | -,3830 | ,4799 |
| | 4 | 1 | ,4417* | ,20438 | ,032 | ,0379 |
| 2 | | -,2958 | ,21531 | ,171 | -,7213 | ,1296 |
| 3 | | -,0068 | ,20438 | ,974 | -,4106 | ,3970 |
| 5 | | ,3741 | ,23004 | ,106 | -,0804 | ,8286 |
| 6 | | ,0921 | ,25110 | ,714 | -,4040 | ,5882 |
| 7 | | -,4053* | ,20438 | ,049 | -,8091 | -,0015 |
| 8 | | ,0416 | ,19348 | ,830 | -,3407 | ,4239 |
| 5 | | 1 | ,0676 | ,25132 | ,788 | -,4289 |
| | 2 | -,6699* | ,26029 | ,011 | -1,1842 | -,1556 |
| | 3 | -,3809 | ,25132 | ,132 | -,8774 | ,1157 |
| | 4 | -,3741 | ,23004 | ,106 | -,8286 | ,0804 |
| | 6 | -,2819 | ,29059 | ,333 | -,8561 | ,2922 |
| | 7 | -,7794* | ,25132 | ,002 | -1,2759 | -,2828 |
| | 8 | -,3324 | ,24254 | ,173 | -,8117 | ,1468 |
| | 6 | 1 | ,3496 | ,27073 | ,199 | -,1853 |
| 2 | | -,3880 | ,27908 | ,167 | -,9394 | ,1634 |
| 3 | | -,0989 | ,27073 | ,715 | -,6338 | ,4360 |
| 4 | | -,0921 | ,25110 | ,714 | -,5882 | ,4040 |
| 5 | | ,2819 | ,29059 | ,333 | -,2922 | ,8561 |
| 7 | | -,4974 | ,27073 | ,068 | -1,0323 | ,0375 |
| 8 | | -,0505 | ,26260 | ,848 | -,5693 | ,4684 |
| 7 | | 1 | ,8470* | ,22807 | ,000 | ,3964 |
| | 2 | ,1094 | ,23792 | ,646 | -,3606 | ,5795 |
| | 3 | ,3985 | ,22807 | ,083 | -,0521 | ,8491 |
| | 4 | ,4053* | ,20438 | ,049 | ,0015 | ,8091 |
| | 5 | ,7794* | ,25132 | ,002 | ,2828 | 1,2759 |
| | 6 | ,4974 | ,27073 | ,068 | -,0375 | 1,0323 |
| | 8 | ,4469* | ,21836 | ,042 | ,0155 | ,8784 |
| | 8 | 1 | ,4001 | ,21836 | ,069 | -,0314 |
| 2 | | -,3375 | ,22863 | ,142 | -,7892 | ,1142 |
| 3 | | -,0484 | ,21836 | ,825 | -,4799 | ,3830 |
| 4 | | -,0416 | ,19348 | ,830 | -,4239 | ,3407 |
| 5 | | ,3324 | ,24254 | ,173 | -,1468 | ,8117 |
| 6 | | ,0505 | ,26260 | ,848 | -,4684 | ,5693 |
| 7 | | -,4469* | ,21836 | ,042 | -,8784 | -,0155 |

*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

On peut donc constater trois différences très significatives (seuil $< .01$) :

- celle entre l'école 1 (score très bas) et l'école 2 (score haut)
- celle entre l'école 1 (score très bas) et l'école 7 (score très haut)
- celle entre l'école 5 (score bas) et l'école 7 (score très haut)

Au seuil $< .05$ quatre autres différences restent significatives :

- celle entre l'école 1 (score très bas) et l'école 4 (score moyen)
- celle entre l'école 5 (score bas) et l'école 2 (score haut)
- celle entre l'école 4 (score moyen) et l'école 7 (score très haut)
- celle entre l'école 8 (score moyen) et l'école 7 (score très haut)

On constate enfin que les écoles 3 et 6 ne présentent pas de différences significatives aux seuils $.01$ et/ou $.05$ par rapport aux autres écoles. Leurs scores globaux de l'ETES font donc partie de la moyenne.

Si du point de vue quantitatif on constate des différences significatives entre les écoles, une évaluation qualitative des résultats montre qu'il est difficile d'isoler les facteurs qui contribuent à une bonne estime de soi. En effet, plusieurs facteurs externes au milieu scolaire entrent probablement en compte. Ainsi, certains auteurs (Safont-Mottay et Oubrayrie-Roussel, 1998) montrent que le niveau d'estime de soi est significativement lié à des facteurs comme l'intérêt que les parents portent à leur enfant, à la compréhension des parents à son égard, à la tonalité du climat familial et de la communication entre parents et adolescents. De même, une relation similaire est relevée entre le niveau d'estime de soi et l'appartenance à un groupe de pairs. On peut enfin mentionner le fait que l'estime de soi est une variable instable par définition. Etant sans cesse interrogée, modulée par ce que les adolescents vivent, espèrent ou réalisent, l'estime de soi change et se reconstruit constamment.

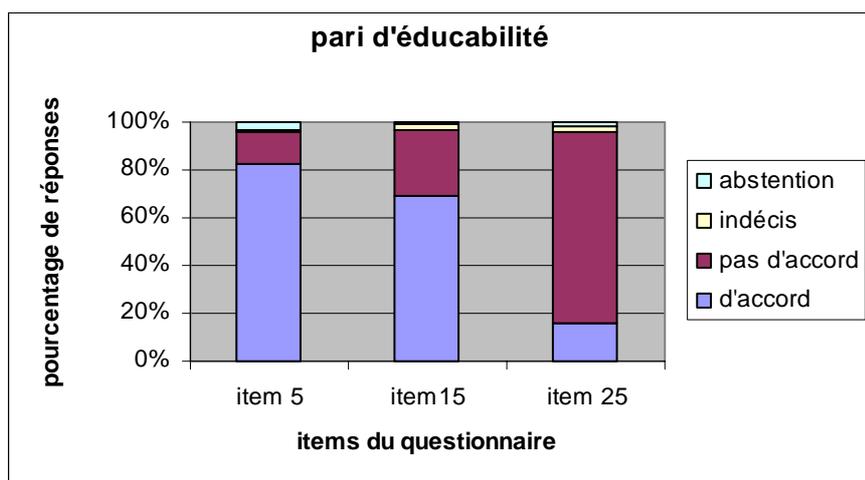
2.3. Résultats globaux : questionnaires enseignants

L'analyse des réponses des enseignants est organisée selon les rubriques suivantes : pari d'éducabilité, continuité, différenciation, évaluation, redoublement, attribution des difficultés et échecs scolaires, conception de l'apprentissage et organisation.

Ensuite, on présentera le relevé des items auxquels les enseignants ont répondu de manière la plus proche et ceux pour lesquels leurs avis sont les plus partagés.

Et nous concluons cette partie.

a) Pari d'éducabilité



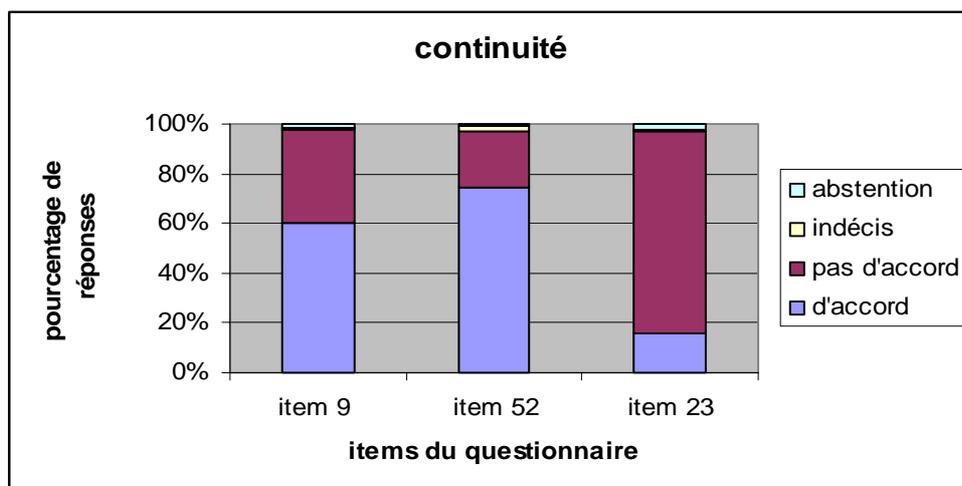
107 enseignants sur 130 pensent que tous les élèves peuvent réussir (item 5).

90 enseignants sur 130 pensent aussi qu'il existe toujours des élèves qui échouent (item 15).

23 enseignants sur 130 pensent aussi que les élèves en difficulté sont condamnés à le rester malgré les efforts des enseignants (item 25).

Malgré le fait qu'une grande majorité des enseignants pensent que tous les élèves peuvent réussir, deux tiers d'entre eux sont aussi persuadés du caractère inexorable de l'échec scolaire. Cette conviction peut constituer un obstacle à la mise en place des cycles dans l'esprit du décret mission qui défend l'idée d'amener tous les élèves aux socles de compétence.

b) Continuité



78 enseignants sur 130 pensent qu'il est important de connaître les habitudes de travail des élèves avant qu'ils n'arrivent dans leur classe (item 9).

97 enseignants sur 130 pensent qu'il est important de connaître les difficultés des élèves avant qu'ils n'arrivent dans leur classe (item 52).

21 enseignants sur 130 pensent que c'est à l'école primaire que le travail sérieux commence (item 23).

Une très grande majorité des enseignants conçoit l'enseignement primaire comme une continuité de l'enseignement maternel. Beaucoup trouvent important de connaître les habitudes et difficultés des élèves avant qu'ils n'arrivent dans leur classe. Il semble que ce soit les informations sur les élèves eux-mêmes qui sont importantes pour les enseignants, plus que la connaissance des pratiques et méthodes auxquels les élèves ont déjà été habitués.

Donc, pour la plupart des enseignants, il ne semble pas y avoir d'obstacle important à la mise en place des cycles en ce qui concerne la continuité.

Néanmoins, un certain nombre d'auteurs (par exemple, Charnay 1995) estiment que l'essentiel n'est peut-être pas de connaître les difficultés et performances des élèves mais plutôt d'assurer la continuité des méthodes de travail auxquelles les élèves sont confrontés, celles-ci étant largement tributaires des conceptions de l'apprentissage et des savoirs des enseignants. Or, dans leurs réponses, le nombre d'enseignants soucieux de connaître les difficultés de leurs élèves est plus important que celui des enseignants soucieux de connaître les habitudes de travail des élèves. Cette constatation est d'autant plus importante qu'une certaine disparité existe entre les écoles : certaines montrent unanimement l'importance d'une continuité des habitudes de travail (écoles 1 et 7). Dans d'autres écoles, une grosse partie des enseignants (3/4) est également soucieuse des habitudes de travail des élèves (écoles 4 et 6). Dans d'autres écoles les avis sont soit partagés (écoles 2, 3, 5, 9, 10), soit montrent que cette connaissance n'est pas importante pour les enseignants (école 8).

c) Différenciation pédagogique

- différenciation et homogénéité
- différenciation et autonomie

111 enseignants sur 130 pensent qu'une classe homogène n'existe pas (item 45)

40 enseignants sur 130 préfèrent enseigner dans une classe homogène (item 11)

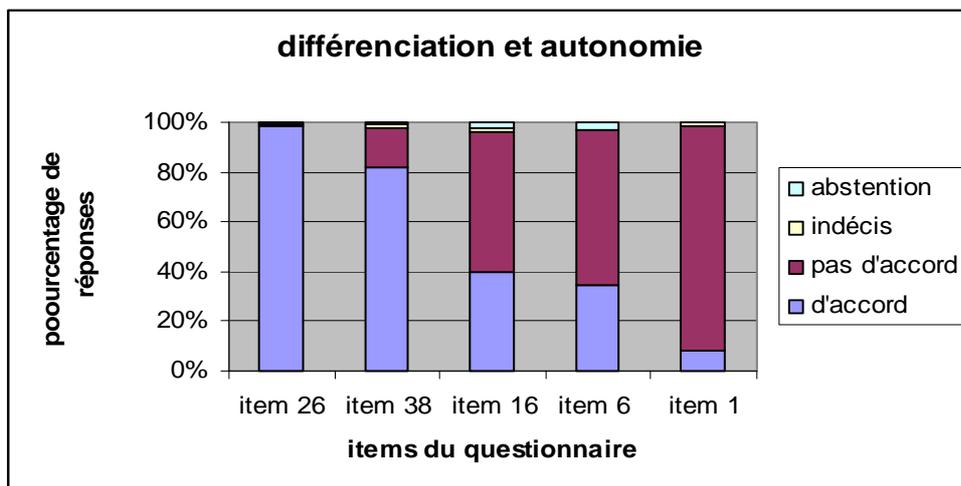
40 enseignants sur 130 pensent qu'une classe homogène accroît l'efficacité de l'enseignement (item 21)

Les positions des enseignants, sur ces trois items, font apparaître que la plupart d'entre eux ne semble pas avoir un idéal d'homogénéité de la classe qui fasse obstacle à la mise en place des cycles.

Cependant, sur ce point on retrouve des positions d'enseignants nettement différentes d'une école à l'autre. Il y a d'abord deux tendances très nettes : des écoles dans lesquelles la majorité des enseignants souhaitent enseigner dans une classe homogène alors que pour d'autres écoles, seulement une toute petite minorité voire même aucun enseignant ne souhaite cela. Ces deux tendances existent dans des écoles avec un public favorisé, mixte ou défavorisé. Ainsi on a pu remarquer, par exemple, que les enseignants des écoles 2 (public mixte) et 9 (public favorisé) rêvent d'homogénéité tandis que ceux des écoles 8 (public favorisé) et 10 (public défavorisé) préfèrent rencontrer l'hétérogénéité dans leurs classes.

Dans d'autres écoles, les avis des enseignants sont plus partagés.

On aurait pu penser, étant donné les résultats identiques en nombre aux items 11 et 21 que les enseignants qui préfèrent enseigner dans une classe homogène pensent que cette homogénéité accroît l'efficacité de leur enseignement. Mais seulement la moitié des enseignants qui préfèrent une classe homogène pensent que cette homogénéité accroît l'efficacité de leur enseignement. Il est possible que ces enseignants, peu formés au traitement de l'hétérogénéité des élèves par une pédagogie différenciée efficace, par exemple, redoutent le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent face à l'hétérogénéité des élèves. D'ailleurs quelques enseignants nous ont parlé de *la peur de ne pas s'en sortir* face à un public très hétérogène comme peut l'être une classe pluri-âge par exemple.



128 enseignants sur 130 pensent que l'autonomie dans le travail scolaire, cela s'apprend et se construit progressivement (item 26).

107 enseignants sur 130 pensent que le travail en autonomie doit être encadré par l'enseignant (item 38).

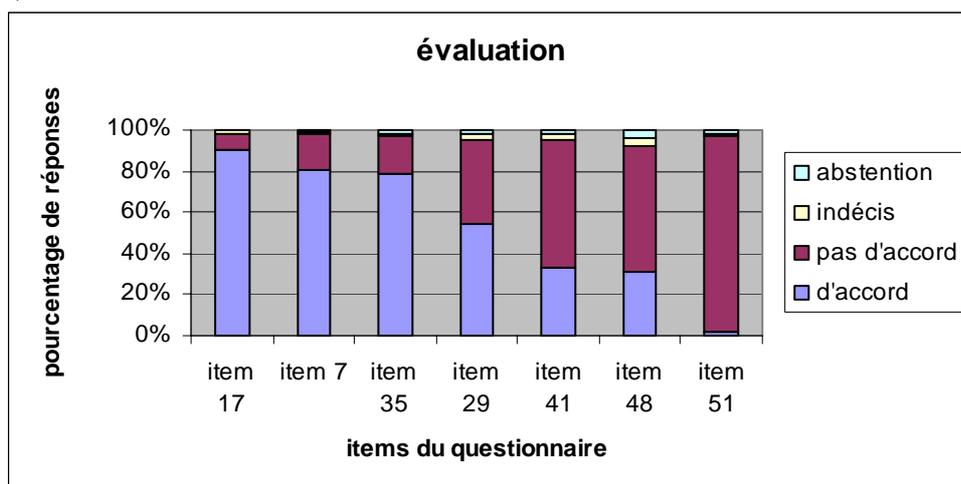
52 enseignants sur 130 pensent que le travail en autonomie est plus adapté pour les exercices d'application que pour les situations d'apprentissage (item 16).

45 enseignants sur 130 pensent que pour faire de la différenciation, il faut que tous les élèves soient autonomes (item 6).

11 enseignants sur 130 pensent qu'il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire (item 1).

Le degré d'accord avec ces items ne semble pas être globalement un obstacle à la pratique de la différenciation. En effet, les enseignants pensent pour la plupart qu'il est possible de faire travailler les élèves en autonomie. De plus, ils s'attribuent une responsabilité dans la construction et l'encadrement de cette autonomie.

d) Evaluation



Les items 17, 7 et 35 représentent l'aspect formatif de l'évaluation tandis que les items 29, 41 et 48 sont plutôt reliés à l'aspect normatif de celle-ci.

Les fonctions des évaluations qui semblent être les plus importantes pour les enseignants sont par ordre décroissant :

- repérer les erreurs des élèves afin d'y remédier (118/130) (item 17),
- permettre aux élèves de se situer dans le processus d'apprentissage (105/130) (item 7),
- réguler l'action de l'enseignant pour mieux enseigner (102/130) (item 35),
- différencier efficacement les élèves les uns des autres (43/130) (item 41),
- permettre aux élèves de se situer dans la classe (41/130) (item 48).

73 enseignants sur 130 pensent que lorsqu'on évalue des élèves, il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent (item 29)

3 enseignants sur 130 pensent que l'erreur est le signe d'un manque de travail de la part de l'élève (item 51).

Au vu de ces réponses, il semble qu'un grand nombre d'enseignants sont sensibilisés à l'aspect formatif de l'évaluation : remédier aux erreurs des élèves, permettre à l'élève de se situer dans son processus d'apprentissage et réguler l'action de l'enseignant.

Il n'en reste pas moins que 2/3 des enseignants associent quand même l'évaluation à une certaine sélection.

Les écoles situées aux deux extrêmes de ce point sont :

- les écoles 1 et 7 qui associent assez fortement évaluation et sélection (école 1 : 9 oui et 1 non) (école 7 : 6 oui et 2 non)
- l'école 5 qui associe peu évaluation et sélection (2 oui et 7 non)

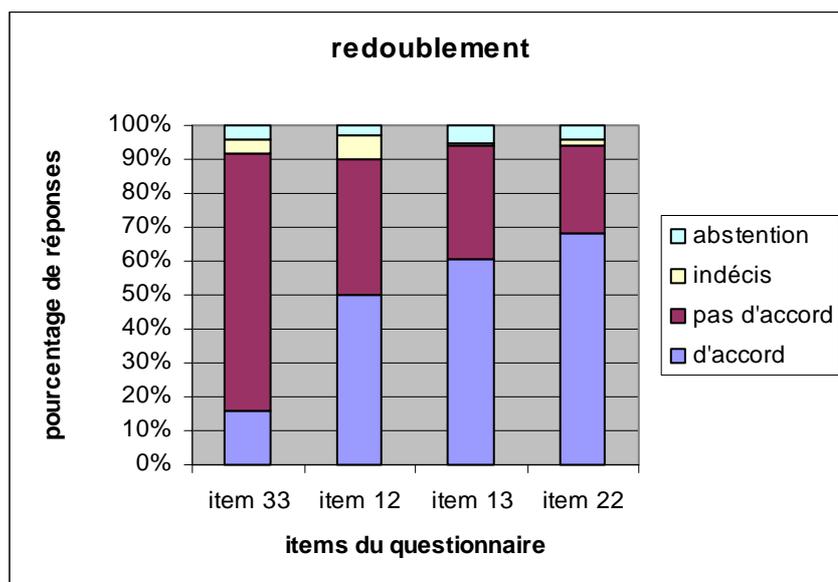
Les résultats des autres écoles sont plus partagés :

- école 2 (9 oui et 4 non)
- école 3 (7 oui et 7 non)
- école 4 (7 oui et 10 non)
- école 6 (7 oui et 8 non)
- école 8 (12 oui et 10 non)
- école 9 (8 oui et 4 non)
- école 10 (4 oui et 4 non)

En effet, pour ceux-ci l'évaluation implique l'échec de certains élèves. Cette position semble difficilement compatible avec l'intention affirmée de réussite du décret Missions.

e) Redoublement

Les items 33, 12,13 et 22 invitaient les enseignants à se positionner à propos de l'efficacité du redoublement.



21 enseignants sur 130 pensent que le redoublement ne sert à rien (item 33).

65 enseignants sur 130 pensent que c'est un mal nécessaire (item 12).

79 enseignants sur 130 pensent que c'est en première primaire qu'il faut faire redoubler les élèves (item 13).

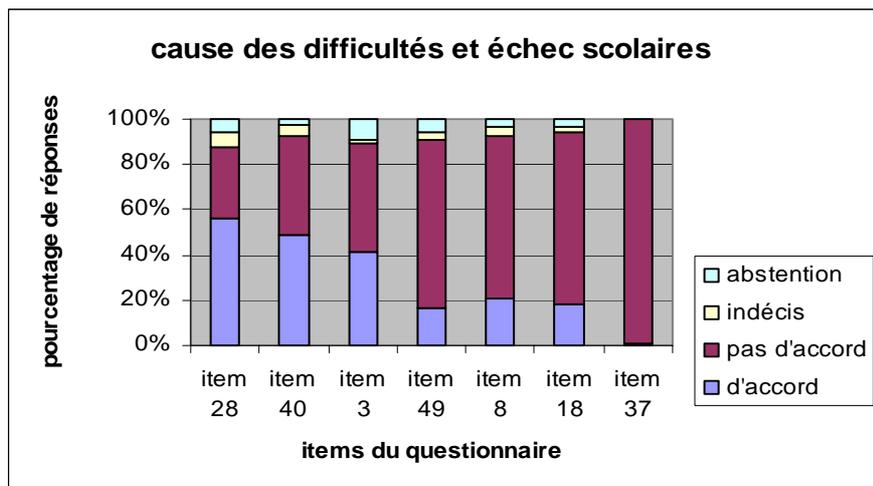
89 enseignants sur 130 pensent qu'un redoublement en cours de cycle est profitable aux élèves (item 22).

On peut donc remarquer que la plupart des enseignants interrogés (environ 80 %) pense que le redoublement est utile et une très grande majorité (près de 70 %) pense que c'est en cours de cycle et principalement en première année que ce redoublement est le plus profitable.

Cette position d'une grande partie des enseignants constitue, semble-t-il, un obstacle important à la mise en place des cycles.

Les écoles 1, 2, 7, 9 et 10 se positionnent plus nettement en faveur du redoublement que les cinq autres.

f) Cause des difficultés des élèves et de l'échec scolaire



Les items 28, 40, 3 et 49 font référence à une attribution pédagogique des difficultés et échecs scolaires, à une certaine responsabilisation de l'école tandis que les items 8, 18 et 37 attribuent ceux-ci à des causes biologiques, sociales, psychologiques ou affectives.

74 enseignants sur 130 pensent que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles (item 28).

63 enseignants sur 130 pensent que les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants (item 40).

54 enseignants sur 130 pensent que l'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève (item 3).

22 enseignants sur 130 pensent que l'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation (item 49).

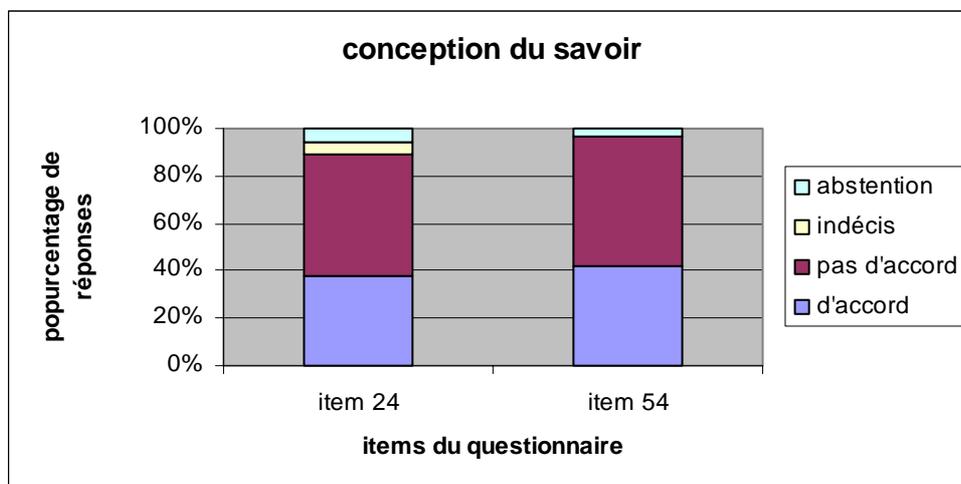
27 enseignants sur 130 pensent que les enfants en difficulté scolaire sont ceux qui ont de graves problèmes familiaux (item 8).

24 enseignants sur 130 pensent que les difficultés des élèves qui échouent systématiquement sont souvent dues à des déficits intellectuels (item 18).

1 enseignant sur 130 pense qu'il est presque impossible de réussir à l'école pour les enfants issus de milieu socioculturel défavorisé (item 37).

Même si un plus grand nombre d'enseignants exprime une certaine responsabilisation par rapport aux difficultés de leurs élèves plutôt qu'une attribution à d'autres causes extérieures, ils ne représentent quand même que environ la moitié des enseignants interrogés. Les avis semblent donc fort partagés. Cette constatation est renforcée par le nombre d'abstentions et d'indécisions plus important que pour les autres rubriques (environ 10 % d'abstention en moyenne ici). Certains enseignants ne se sont donc pas prononcés bien qu'aucune possibilité ne leur était proposée pour cela. Il semble difficile de se prononcer ici sur le fait qu'il s'agisse ou non d'un obstacle à la mise en cycle. Ces réponses pourraient aussi montrer un certain questionnement des enseignants ou une attribution à de multiples causes parfois cumulées.

g) Conception du savoir



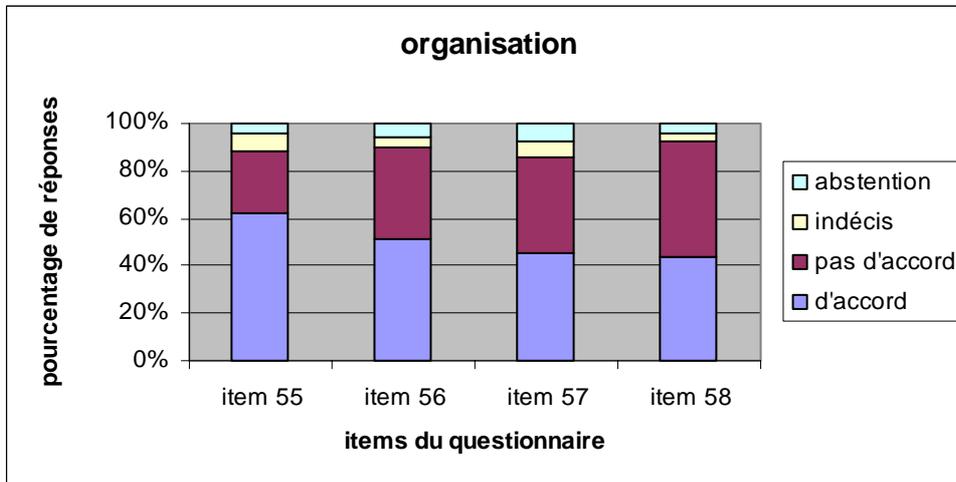
49 enseignants sur 130 pensent que pour apprendre, il faut aller du simple au complexe (item 24).
55 enseignants sur 130 pensent qu'il est cruel et vain de demander aux élèves de résoudre des problèmes pour lesquels ils n'ont pas tous les prérequis (item 54).

On pourrait penser que plus de la moitié des enseignants pense à la fois qu'il faut partir de situations complexes pour apprendre et qu'il n'est pas nécessaire d'avoir tous les prérequis pour aborder ces problèmes. Cependant, près de la moitié de ceux-ci n'ont pas répondu de manière identique aux deux items.

Cette position permet difficilement d'aborder des situations plus complexes et donc des compétences de haut niveau. Ici aussi, comme on l'a vu précédemment, on peut remarquer de nettes différences entre les écoles. C'est l'école (école 1) qui s'est positionnée le plus en accord avec ces items qui a les moins bons résultats à la phase 1, mais aussi très curieusement à la phase 3, des évaluations cognitives de fin de primaire tandis que l'école qui s'est positionnée le plus en désaccord (école 5) a les meilleurs résultats, en 10-12, à cette phase 1 qui présente une situation nouvelle exigeant la mobilisation et la combinaison de différentes procédures.

h) Organisation

Les items 55, 56, 57 et 58 proposent différentes formes d'organisation en cycle : montée avec la classe, groupes d'âges différents, classes d'âges différents, spécialisation.



81 enseignants sur 130 ont choisi comme organisation idéale du cycle de monter avec sa classe (item 55).

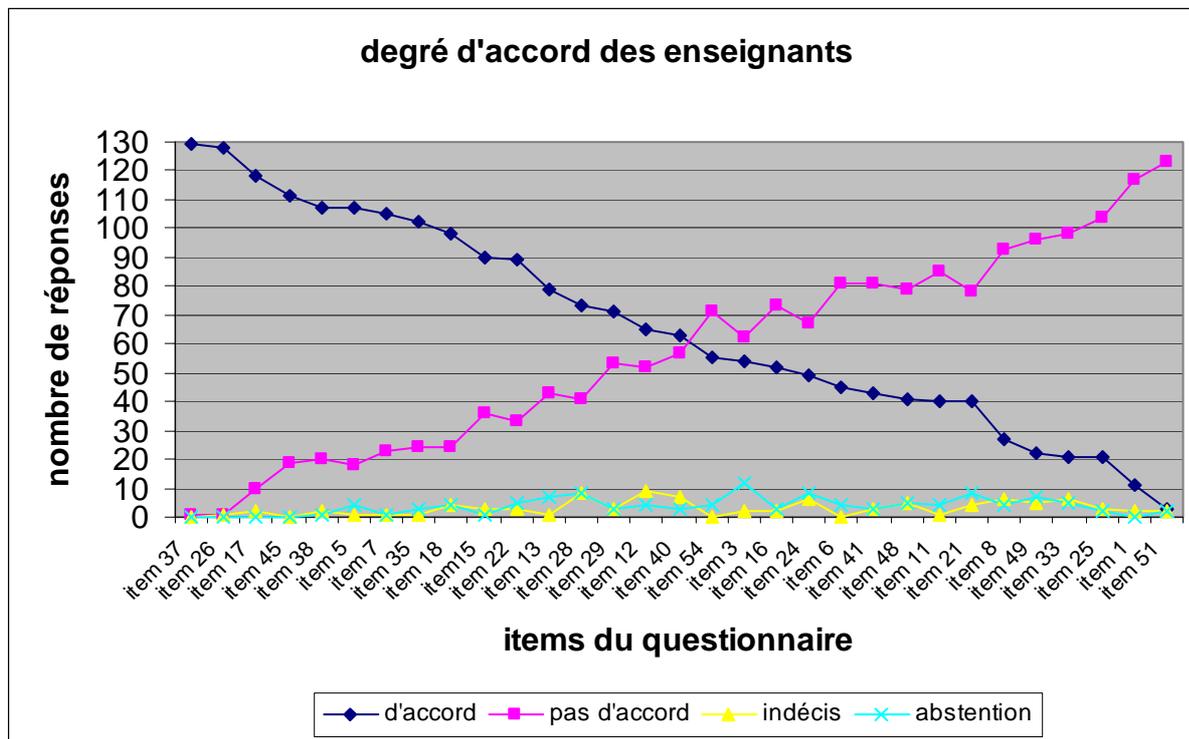
67 enseignants sur 130 ont choisi comme organisation idéale du cycle de faire des groupes d'enfants d'âges différents (item 56).

59 enseignants sur 130 ont choisi comme organisation idéale du cycle d'avoir une classe d'enfants d'âges différents (item 57).

57 enseignants sur 130 ont choisi comme organisation idéale du cycle de se spécialiser dans une ou plusieurs matières (item 58).

Même si un plus grand nombre d'enseignants préfèrent « monter avec leur classe », les avis sont assez partagés en ce qui concerne le choix d'une organisation. Ces résultats ne sont pas primordiaux pour la mise en cycle. En effet, comme on l'a vu plus précédemment, les différents types d'organisation présentent chacune des avantages et des inconvénients par rapport à l'objectif des cycles.

i) Degré d'accord des enseignants



Les items à propos desquels les enseignants ont plus de 80 % d'accord sont les items 37, 26, 17, 45, 38, 5 et 7.

Les items à propos desquels les enseignants ont plus de 80 % de désaccord sont les items 51, 1 et 25.

On peut donc dire que plus de 80 % des enseignants interrogés pensent que :

- l'autonomie dans le travail scolaire, cela s'apprend et se construit progressivement (128/130) (item 26),
- les évaluations servent à repérer les erreurs des élèves afin d'y remédier (118/130) (item 17),
- qu'une classe homogène n'existe pas (111/130) (item 45),
- le travail en autonomie doit être encadré par l'enseignant (107/130) (item 38),
- tous les élèves peuvent réussir (107/130) (item 5),
- les évaluations permettent aux élèves de se situer dans le processus d'apprentissage (105/130) (item 7).

On peut remarquer aussi que plus de 80 % de ces enseignants ne pensent pas :

- qu'il est presque impossible de réussir à l'école pour les enfants issus de milieu socioculturel défavorisé (129/130) (item 37),
- l'erreur est le signe d'un manque de travail de la part de l'élève (123/130) (item 51),
- qu'il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire (117/130) (item 1),

- les élèves en difficulté sont condamnés à le rester malgré les efforts des enseignants (104/130) (item 25).

Les items pour lesquels les enseignants ont des avis très partagés sont les items 29, 12, 40, 54, 3, 16 et 24.

Les enseignants ont des avis partagés à propos de l'idée que :

- lorsqu'on évalue des élèves, il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent (item 29)
- le redoublement est un mal nécessaire (item 12).
- les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants (item 40).
- l'échec scolaire est lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève (item 3)
- le travail en autonomie est plus adapté pour les exercices d'application que pour les situations d'apprentissage (item 16),
- pour apprendre, il faut aller du simple au complexe (item 24).
- qu'il est cruel et vain de demander aux élèves de résoudre des problèmes pour lesquels ils n'ont pas tous les prérequis (item 54).

Il ne s'agit pas ici de tirer des conclusions de ces quelques constatations à propos du degré d'accord des enseignants sur ces items. Il s'agit, en effet, plutôt d'une approche un peu différente des résultats présentés précédemment et qui permet de rassembler ce qui semble être quelques convictions des enseignants interrogés ainsi que les points sur lesquels leurs avis sont le plus partagés.

Par rapport aux avis convergents, un seul item pose sans doute problème, c'est l'item 23. En effet, cela pose certainement question de savoir que plus de 80 % des enseignants pensent que les élèves en difficulté sont condamnés à le rester malgré leurs efforts. Bien sûr, il n'est pas question ici d'échec. Cependant, il ressort quand même de cette prise de position le caractère un peu inexorable, pour eux, des difficultés scolaires.

Pour les avis partagés, les enseignants sont sans doute en questionnement, plus dans certaines écoles que dans d'autres comme nous l'avons remarqué, sur différents sujets tels que la notion d'échec scolaire et ses causes, la nécessité du redoublement ainsi que sur le passage progressif d'une logique de savoirs à une logique de compétences.

j) Conclusion

Au vu des réponses des enseignants, il semble qu'il y ait encore des obstacles mentaux, non pas à la mise en place des cycles mais plus largement à celle de l'école de la réussite, les cycles n'étant qu'un instrument au service de la réussite de tous les élèves.

En effet, même si les enseignants font massivement le pari que tous les élèves peuvent réussir (107 / 130), ils sont à la fois très nombreux à penser que certains élèves ne réussiront pas (90 / 130). Comme si la réalité corrompait le pari d'éducabilité qu'ils s'efforcent de tenir par ailleurs. Comme si les difficultés d'un élève étaient les leurs, comme si leur impuissance face à certains problèmes ébranlait leur conviction d'éducabilité. Et en effet, comme le dit Meirieu (1991, p. 26) : « le principe d'éducabilité se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul, de contribuer à ce qu'il y parvienne. » Autrement dit pour tenir ce principe fondateur de l'acte d'enseignement, il ne suffit pas de croire que l'Autre va advenir, il faut croire également en sa propre capacité de le faire advenir.

Par ailleurs, les enseignants pensent majoritairement que le redoublement est utile, efficace et qu'il a un intérêt certain en 1^e P notamment. Certes, toutes les études quantitatives et statistiques démontrent le contraire, mais d'une part l'enseignant ne traite pas avec des statistiques, il traite avec des cas particuliers, des élèves et leurs familles, d'autre part, même s'il sait que le redoublement n'est pas la mesure idéale, il n'a pas toujours d'autres alternatives à proposer face aux difficultés scolaires chronicisées. Ainsi l'on constate bien que les écoles qui se positionnent le plus nettement en faveur du redoublement (écoles 1, 2, 9 et 10) sont aussi celles qui n'ont pas de pratiques de pédagogie différenciée a priori et d'enseignement-apprentissages cognitifs en pluri-âge. Elles se condamnent à l'impuissance face à l'échec et donc à l'inexorabilité du redoublement. Nous mettons à part l'école 7 qui se positionne également en faveur du redoublement et qui, parce qu'elle accueille un public particulièrement défavorisé, peut difficilement être comparée aux autres écoles de cette recherche.

Si majoritairement, les enseignants acceptent l'hétérogénéité de leurs classes, trouvent nécessaire de pratiquer une pédagogie différenciée préventive, une évaluation plus formative, etc., ils sont en revanche minoritaires à concrétiser ces pratiques. Il paraît difficile de le leur reprocher. Nous n'en sommes qu'aux balbutiements de ce qui constitue une véritable révolution pédagogique. Beaucoup d'enseignants ne savent pas encore différencier leur pédagogie, certains le font même très inefficacement, voire au détriment des apprentissages des élèves les plus en difficulté, par exemple.

Vouloir une école de la réussite, c'est accepter de reconnaître et d'aider ceux qui ont la mission de la mettre en place.

3. Fiches monographiques des cycles étudiés

Dans les pages qui suivent, nous présenterons 25 fiches synthétisant les informations concernant les différentes écoles ainsi que leurs résultats aux épreuves que nous leur avons proposées. Il s'agit de 9 fiches du cycle 5-8, 8 fiches pour le cycle 8-10 et 8 fiches pour le cycle 10-12.

Chaque fiche comprend plusieurs rubriques.

Les rubriques « population scolaire » et « forme organisationnelle du cycle » reprennent des informations d'ordre organisationnel et pratique pour chacun des cycles approchés.

Les rubriques « pratiques de pédagogie différenciée », « évaluation formative », « année complémentaire », « pratiques de continuité » et « travail en équipe » concernent les aspects pédagogiques qui caractérisent chaque cycle.

Les rubriques « résultats cognitifs », « allure des résultats phase 3 », « résultats de l'échelle d'estime de soi » et « résultats du questionnaire enseignants » exposent les résultats des différentes épreuves effectuées. Lorsqu'un résultat est identique pour différents cycles d'une même école, il est exposé dans un seul des cycles décrits et peut être retrouvé, selon les cas, sous la mention « voir cycle 5-8 » ou « voir cycle 10-12 ».

Dans une rubrique « autres », nous avons réuni des informations que nous trouvons intéressantes, mais qui ne rentrent pas dans les autres rubriques.

Lorsqu'une rubrique ne figure pas dans une fiche, c'est qu'aucune observation significative n'a pu être faite à ce propos dans le cycle en question.

En ce qui concerne la fiche n°8, dans la rubrique « forme organisationnelle du cycle », on utilise le terme « plateau ». Ce terme spécifique à l'école n°8, désigne des sous-groupes de travail formés de 2 ou 3 classes ayant le même type de fonctionnement au quotidien. En effet, les cycles dans cette école comprennent en général 6 classes. Le nombre d'élèves étant trop élevé, il s'est avéré difficile du point de vue pratique, d'organiser des ensembles de travail en réunissant tous les élèves du cycle. C'est à ce type de contraintes que répond donc la fraction du cycle en 2 ou 3 plateaux.

3.1. Ecole 1

| | |
|---|---|
| Ecole 1 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Groupe pluri-âge 2h/semaine et spécialisation (1P et 2P) 1h/semaine Montée de l'enseignant avec sa classe, excepté pour 3M. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Plutôt remédiateur que préventive : travail individualisé avec des élèves en difficulté. De plus, un après-midi par semaine, un enseignant du cycle supérieur travaille avec un groupe d'élèves faibles. |
| Evaluation formative | Bulletin prévu sous forme de + et de - pour évaluer l'évolution de l'élève et sa maîtrise de différents « points » du programme. Les enseignantes ajoutent des points pour faciliter leur travail et pour la compréhension des parents. Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Concertation des enseignantes du cycle 1h/semaine durant le temps de midi. Concertation du premier degré 1h/semaine durant le temps de midi. Concertation d'école hebdomadaire durant un temps de midi. |
| Pratique de continuité | Différents outils : « méthode de lecture, boîte à nombres, lettres » sont utilisés dans les trois classes. Continuité depuis la 1M : représentations graphiques, boîte à nombres. L'institutrice de 3M fait le lien car elle participe aux concertations de l'ensemble du maternel et aux concertations du 5/8. |
| Résultats évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 31.04 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 64.48 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.46 Résultat le + haut : 4.49 Résultat le + bas : 0.00 |
| Résultats du questionnaire enseignant | <ul style="list-style-type: none"> Attitudes favorisant le travail en cycles : Tous les enseignants souhaitent connaître les difficultés et habitudes de travail de leurs élèves à la rentrée (items 9 et 52). Il semble y avoir le souci d'une certaine continuité au niveau des élèves au sein de l'école. Les enseignants du cycle : Obstacle repéré au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que les trois enseignants du cycle 5-8 ne pensent pas que l'échec scolaire soit lié aux pratiques d'évaluation (item 49) ; ils pensent, par ailleurs, que les élèves en difficulté scolaire sont ceux qui ont de graves problèmes familiaux (item 8). Ceci constitue sans doute un obstacle au cycle dans le fait que les enseignants semblent se "laisser aller" à un certain fatalisme par rapport aux difficultés des élèves. Cependant, ils attribuent aussi les difficultés des élèves au manque de coordination entre enseignants et entre cycles, ainsi qu'à la difficulté de prendre en compte les difficultés cognitives des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisation en cycle : <p>L'organisation idéale n'est pas la même pour tous les enseignants du cycle, l'un préfère la montée avec la classe (il s'agit de l'enseignante de 3M mais elle-même ne peut le faire légalement actuellement), les deux autres enseignants préfèrent la spécialisation. Une heure de spécialisation par semaine a été mise en place cette année par ces enseignants. Le pouvoir organisateur de cette école impose l'organisation montée avec sa classe dans l'école.</p> |

| | |
|---|--|
| Ecole 1 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Montée de l'enseignant avec sa classe. Deux groupes multi-âge de besoins 1h/semaine pour atelier lecture, d'autres groupes multi-âge ponctuellement pour projets. Spécialisation pour l'éveil 2h/semaine. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Plutôt remédiateur que préventive : travail par groupe avec des élèves en difficulté. |
| Evaluation formative | Evaluations cotées. Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. |
| Travail en équipe | Concertation des enseignantes du cycle 2h/semaine pendant les heures de fourche. Concertation d'école hebdomadaire durant un temps de midi. |
| Pratique de continuité | Différents outils du cycle 5/8 continuent à être utilisés en 8/10 : « méthode de lecture, étagère à capacités » |
| Résultats évaluations cognitives | Voir cycle 10-12 |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignant | <p>Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacle repéré au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que les enseignants du cycle 8-10 pensent que les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans la classe (item 48).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycles : <p>L'organisation idéale est la montée avec la classe conformément à l'organisation mise en place dans cette école. De plus, un des deux enseignants trouve la spécialisation plus intéressante que la montée avec la classe. L'autre ne se prononce pas par rapport à ce type d'organisation. Par contre, tous les deux pensent que la classe « pluri-âge » et le décroisement ne sont pas des organisations idéales.</p> |

| | |
|---|--|
| Ecole 1 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Montée de l'enseignant avec sa classe Deux groupes multi-âge de besoins 1h/semaine pour atelier lecture (fichiers). Spécialisation pour l'éveil 2h/semaine |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Plutôt a posteriori sans être remédiateur : travail par fichiers. |
| Evaluation formative | Evaluations cotées. Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Concertation des enseignantes du cycle 2h/semaine plutôt informelle et très fréquentes. Concertation d'école hebdomadaire durant un temps de midi. |
| Pratique de continuité | Cahiers-outils pour le 8-12 en français et en mathématiques : référentiels pour les élèves qui passent d'une classe à l'autre lors de la journée « valise ». En deuxième année du cycle, reprise sous forme de défi écrit d'activités « jouées » dans la première année de cycle, notamment pour les notions mathématiques. |
| Résultats évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 30.45 Autres cycles : moyenne la plus haute 68,63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 66.18 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, quelques élèves ont des résultats très faibles en calcul mais la majorité (18 élèves sur 25) ont des résultats moyens (entre 10 et 14 sur 20) |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacle repéré au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que les enseignants du cycle 10-12 sont en désaccord entre eux sur un grand nombre d'items. Lors des rencontres et entretiens, ces enseignants se présentent pourtant comme ayant toutes deux « la même ligne de conduite, les mêmes règles », l'une ayant été « formée » par l'autre plus ancienne dans l'école.</p> <p>Leurs différences de position se manifestent dans divers domaines : le pari d'éducabilité, leur conception de l'évaluation et les causes des difficultés de leurs élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycles : <p>L'organisation idéale est la montée avec la classe conformément à ce qui est mis en place dans cette école. Pour l'un des enseignants, c'est la seule organisation avec laquelle il est en accord ; l'autre enseignant, par contre, pense que tous les types d'organisation proposés (montée avec la classe, classe « pluri-âge », décloisonnement, spécialisation) sont intéressants (items 55 à 58)</p> |

3.2. Ecole 2

| | |
|---|---|
| Ecole 2 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Classes traditionnelles. Ponctuellement, il s'effectue un travail en décloisonné pluri-âge 3M et 1P. Les élèves sont organisés en 3 groupes autour d'ateliers bricolage, musique & éveil scientifique. |
| Pratique de pédagogie différenciée | Plutôt remédiatrice que préventive. En effet, des séances de remédiation sont effectuées 2 fois par semaine. Une personne s'occupe des élèves en maths, l'enseignante s'occupe des élèves en français. On fait des exercices. Accent très fort mis sur la remédiation. |
| Evaluation formative | Pas de pratique d'évaluation formative. Les évaluations sont notées. |
| Année complémentaire. | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Les deux enseignantes de primaire ont l'habitude de travailler ensemble toutes les 2. Elles se concertent, avec l'enseignante de 3e maternelle, une fois par semaine et surtout pour préparer des sorties. |
| Pratique de continuité | En 1P, l'enseignante reprend les référentiels de la 3M "la valise" (couleurs, mots acquis, etc.). Va et vient de travaux des élèves de 3M et 1P. Ex : les élèves de 3M construisent une histoire en images. Cette histoire va dans la classe 1P où les élèves y ajoutent des mots qui iront enrichir le référentiel des 3M. |
| Autre | Il y a 10 ans, le directeur précédent avait demandé que le passage en 1P se fasse en douceur. Cycle depuis la rentrée 2003. |
| Résultats des évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 27.94 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 63.53 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 4.20 Résultat le + haut : 5.00 Résultat le + bas : 2.42 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>Globalement les enseignants pensent que le redoublement est efficace (items 12, 13, 22 & 33). Alors que tous les enseignants pensent que "la classe homogène n'existe pas" (item 45), ils sont une majorité à dire qu'ils préfèrent enseigner dans une classe homogène (item 11) et parmi cette majorité, seuls trois enseignants pensent qu'homogénéité va de paire avec efficacité (item 21). On peut lire dans ces réponses que l'hétérogénéité des élèves constitue un problème "avouable" pour la majorité des enseignants de cette école et ce même s'ils savent que l'hétérogénéité est inévitable et de surcroît intéressante pour les apprentissages. Cette non-acceptation, pour soi-même en tant que pédagogue, de l'hétérogénéité de fait que présentent toutes les classes peut constituer un obstacle à la différenciation pédagogique.</p> <p>Tous (sauf 2 enseignants du primaire) pensent que pour apprendre, "il faut aller du simple au complexe" (item 24). Cette position nous semble un obstacle à la pédagogie des compétences prônée par les Socles et l'organisation en cycles de l'école.</p> <p>Tous les enseignants ont répondu négativement à l'item 49 : "l'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation". Est-ce le signe qu'ils ignorent que l'école elle-même construit de l'échec scolaire et notamment par certaines pratiques d'évaluation ? Cette méconnaissance peut constituer un obstacle à la mise en place de l'Ecole de la réussite.</p> <p>Pour tous les enseignants, la continuité ne relève pas des pratiques et des méthodes (items 9) mais est plutôt assurée en se transmettant des informations sur l'élève même (item 52).</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>que :</p> <p>Les 3 enseignants du cycle pensent que l'échec scolaire n'est pas lié à la difficulté de prendre en compte les différences cognitives de chaque élève (item 3). Or compte tenu du fait que la prise en compte des différences cognitives de chaque élève nous semble à la base d'une pédagogie différenciée bien comprise, la réponse des enseignants nous semble refléter un obstacle à la différenciation pédagogique. Cependant, deux d'entre eux ne rejettent pas totalement responsabilité de l'école dans l'échec scolaire en attribuant les difficultés des élèves au manque de coordination entre enseignants (item 40) tandis que le 3e enseignant pense qu'il est souvent lié à des déficits intellectuels (item 18).</p> <p>Deux enseignants du cycle attribuent à l'évaluation une fonction de classement des élèves (item 29 et 41) incompatible avec l'intention de réussite pour tous du décret mission.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycle : <p>L'organisation idéale en termes de groupements d'élèves et travail enseignant n'est pas la même pour les 3 enseignants du 5-8 : spécialisation pour l'un d'eux, pluri-âge (décloisonnements et/ ou classe) pour un autre, montée avec la classe pour le troisième.</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| Ecole 2 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Le cycle est principalement constitué de la seule classe de 3e car les enseignants de 4e, 5e et 6e travaillent ensemble essentiellement. Mais chaque mardi, l'enseignant spécialisé en maths dans le cycle suivant prend la moitié des élèves de 3e pour les faire travailler avec des manipulations mathématiques. |
| Pratique de pédagogie différenciée | A tendance remédiate et préparatoire puisqu'une fois par semaine l'institutrice organise un groupe de remise à niveau préparatoire à l'activité maths en demi-groupe du mardi. Le groupe de niveau est toujours constitué des mêmes enfants. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Concertations informelles, enseignant de 3e et enseignant de maths, tournées vers la préparation des contrôles, des feuilles de synthèse et des exercices du mardi. |
| Pratique de continuité | Rien à signaler. |
| Autre | Peut-on parler dans ce cas de cycle 8-10 ? L'enseignante de 3P travaille principalement seule. |
| Résultats des évaluations cognitives | Voir résultats cycle 10-12. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école : voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle : En réalité, l'enseignante de 3 P est seule dans le cycle. |

| | |
|---|---|
| Ecole 2 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Classes avec spécialisation des enseignants. Cycle qui fonctionne sur 3 degrés (4e, 5e & 6e) : une enseignante donne le Français, l'autre donne l'éveil et le prof de 5e vient donner les maths. Chacun fait 2 périodes par jour dans chaque classe. |
| Pratique de pédagogie différenciée | Pas de pratique de pédagogie différenciée à notre connaissance. |
| Evaluation formative | Pas d'évaluation formative. Les notes sont utilisées. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Concertations informelles plutôt orientées sur l'organisationnel. |
| Pratique de continuité | Dans un journal de classe commun aux 3 enseignants, ils expliquent précisément ce qu'ils enseignent respectivement dans chaque classe. Ils ont harmonisé leur point de vue sur la discipline à maintenir dans les classes et ont une pédagogie plutôt transmissive. |
| Autre | Pour motiver, usage de la compétition entre élèves. Ex : médailles d'or, d'argent et de bronze en orthographe. |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 43.52 Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 66.98 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école : voir 5-8 Les enseignants du cycle : Dans ce cycle, les enseignants confondent pédagogie différenciée et individualisation (item 2). Ils se sont positionnés au maximum de l'échelle pour les items 33 et 22, signe de leur profonde croyance en l'efficacité du redoublement. Tous les trois pensent que les difficultés des élèves peuvent être dues à des déficits intellectuels (item 18). Cette conception psychologico-biologique des difficultés des élèves constitue un obstacle à "l'Ecole de la réussite". |

3.3. Ecole 3

| | |
|---|--|
| Ecole 3 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | Groupe de base pluri-âge 3M+1P+2P avec montée de l'enseignant en 1e et 2e & spécialisation des enseignants en horizontal. |
| Pratique de pédagogie différenciée | A tendance remédiate et individualisante (fiches corrigées par l'enseignant). |
| Evaluation | Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe* | Concertation mensuelle. Thèmes des projets, organisation, problèmes des enfants. |
| Pratique de continuité | En 2001-2002 un gros travail a été fait par les enseignants sous l'impulsion de la direction autour des nouveaux programmes. |
| Autre | Age du cycle : 20 ans Age de la collaboration entre enseignants : 20 ans. Beaucoup de ritualisations : chaque groupe de base a un animal totem (ex le groupe des lapins) et une couleur qui sera celle du panier dans lequel les enfants déposent le contenu de leur cartable en arrivant le matin. |
| Résultats des évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 40.14 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 70.63 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. Les résultats d'un élève sont beaucoup plus faibles que ceux des autres élèves. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.91 Résultat le + haut : 4.47 Résultat le + bas : 2.18 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : Globalement les enseignants pensent que le redoublement est utile (item 33) et intéressant en cours de cycle sauf en 1e P (item 22 et 13). La majorité d'entre eux pense qu'une pédagogie différenciée efficace est nécessairement une pédagogie de l'individualisation (item 2). • Représentations favorisant le travail en cycles : Globalement les enseignants ne croient ni en la fatalité du redoublement (item 12), ni en l'intérêt particulier d'un redoublement en 1e P (item 13). Ils assument l'enseignement-apprentissage de l'autonomie de leurs élèves (items 26 et 38) et n'attendent pas que tous leurs élèves soient autonomes pour différencier leur pédagogie (item 6). La presque totalité des enseignants ne rêve pas de la classe homogène (items 11, 21 et 45). Pour eux, la pédagogie différenciée idéale est préventive plutôt que remédiate (item 32). Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Pour les enseignants du cycle, les difficultés des élèves ne relèvent pas du pédagogique (items 3, 28, 40 et 49). Pour les enseignants du cycle, la continuité ne semble pas relever des pratiques et des méthodes (items 9). Pour eux, la continuité est plutôt assurée en se transmettant des informations sur l'élève même (item 52). • Représentations favorisant le travail en cycles : En plus des attitudes favorables citées précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Contrairement aux autres enseignants de l'école, les enseignants de ce cycle ne confondent pas pédagogie différenciée et enseignement individualisé (item 2). Les enseignants de ce cycle sont tout à fait en désaccord avec l'item 12 : "Le redoublement c'est un mal nécessaire", par conséquent avec le caractère inexorable du redoublement. La majorité des enseignants de ce cycle n'est pas favorable au redoublement en cours de cycle (items 13 et 22). Tous pensent que l'évaluation n'est pas source de motivation pour l'élève (item 27) et qu'elle ne doit pas donner lieu à des classements (item 48). Pour les enseignants du cycle, les difficultés des élèves ne relèvent pas du psycho-socio-affectif (items 8, 18 et 37). |

| | |
|--|--|
| Ecole 3 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | Groupes de base par classe d'âge 3e ou 4e. Spécialisation des enseignants en classe d'âge en maths, en français et éveil. |
| Pratique de pédagogie différenciée | En maths, les enfants peuvent manipuler quand ils n'ont pas compris une notion. En français, quand les enseignants interviennent conjointement (6 h / semaine), le 2e enseignant peut s'occuper plus particulièrement d'un ou de quelques élèves. |
| Evaluation | Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. |
| Travail en équipe | Concertation hebdomadaire, surtout organisationnelle. |
| Pratique de continuité | En 2001-2002 un gros travail a été fait par les profs sous l'impulsion de la direction autour des nouveaux programmes. Par ailleurs, les profs de maths travaillent 6h par semaine avec leur collègue qui enseigne le Français. Ceci améliore l'intégration des matières maths et français, la cohérence des méthodes et harmonise les points de vue des enseignants. |
| Autre | Age du cycle : 20 ans Age de la collaboration entre enseignants : 20 ans. |
| Résultat évaluations cognitives | Voir résultats cycle 10-12. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultat des questionnaires enseignants | <p>Les enseignants de l'école : Voir 5-8 Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>Les obstacles au travail en cycles repérés au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>En plus des attitudes favorables citées précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Pour les enseignants du cycle, les difficultés des élèves relèvent plutôt du pédagogique (items 3, 28 et 49) que du psycho-socio-affectif (items 8, 18 et 37). Contrairement aux enseignants du cycle 5-8, les enseignants du cycle 8-10 pensent que la continuité doit être aussi une continuité de pratiques et de méthodes (items 9).</p> |

| | |
|---|---|
| Ecole 3 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | Groupe de base par classe d'âge 5e ou 6e. Spécialisation des enseignants en classe d'âge en maths, en français et éveil. Des périodes en groupe pluri-âge les lundi et jeudi autour d'un travail sur contrats. |
| Pratique de pédagogie différenciée | Tendance à individualisation remédiate. (Fiches-contrat corrigées par l'enseignant en maths, fiches autocorrectives en français. En éveil, tutorat des 6P sur les 5P. |
| Evaluation | Pas d'évaluation formative. |
| Année complémentaire | Redoublement ou orientation vers classe d'accueil. |
| Travail en équipe | De 2 à 4 fois par mois (1h). Sujets abordés : thèmes des projets, organisation, problèmes des enfants. |
| Pratique de continuité | En 2001-2002 un gros travail a été fait par les profs sous l'impulsion de la direction autour des nouveaux programmes. |
| Autre | Age du cycle : 20 ans Age de la collaboration entre enseignants : 20 ans. |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 51.52 Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 80.89 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, seul un élève a un résultat inférieur à 50 %, tous les autres ont plus de 70 % |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : (voir 5-8) Les enseignants du cycle : Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : Les obstacles au travail en cycles repérés au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école. Représentations favorisant le travail en cycles : En plus des attitudes favorables citées précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Pour les enseignants de ce cycle, l'aspect formatif de l'évaluation est important (items 7 et 17), c'est peut-être pour cette raison qu'ils ont répondu négativement à l'item 49 : "l'échec scolaire est lié aux pratiques d'évaluation". Cependant nous n'avons pas observé de dispositifs ou des pratiques d'évaluation formative dans le cycle. Pour eux les difficultés des élèves ne relèvent pas du psycho-socio-affectif (items 8, 18 et 37) |

3.4. Ecole 4

| | |
|---|---|
| Ecole 4 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Montée + décroisement vertical autour d'ateliers matières depuis janvier 03. |
| Pratique de pédagogie différenciée | Amorce d'utilisation collective de fichiers autocorrectifs. |
| Evaluation | Pas de note. Les bulletins, élaborés par les enseignants du cycle, reprennent une liste de compétences (procédures et niveau 2). Système qui sera modifié à la rentrée 2004-2005. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Grande collaboration 1P - 2P. Concertation mensuelle 3eM + 1e P + 2e P : organisationnels, ateliers 5-8, projets, problèmes des enfants. |
| Pratique de continuité | En l'année, l'enseignante reprend les personnages de la méthode des 3M représentant les lettres de l'alphabet. |
| Autre | Enseignants 1P et 2P débutants - L'enseignante de 1P dispose d'un rétroprojecteur pour la lecture en collectif. Pratique du conseil de coopération. Leadership fort de la direction. |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 30.9 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 66.36 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.90 Résultat le plus haut : 4.75 Résultat le plus bas : 2.43 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : Tous les enseignants pensent que le redoublement peut être efficace et qu'il est inexorable (items 12,13, 22 et 33). Une grosse majorité des enseignants pense que l'autonomie des élèves est une condition nécessaire à la pratique d'une pédagogie différenciée (item 6). • Représentations favorisant le travail en cycles : Tous les enseignants pensent et assument la question de l'apprentissage de l'autonomie de leurs élèves (items 26 et 38). La presque totalité des enseignants ne rêve pas de la classe homogène (item 11, 21 et 45). <p>Les enseignants du cycle :</p> <p>Leurs réponses au questionnaire sont conformes à celles de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> |

| | |
|---|---|
| Ecole 4 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Montée + décloisonnement vertical matières, avec spécialisation matière d'éveil des enseignants |
| Pratique de pédagogie différenciée | Tendance remédiateur. |
| Evaluation | Pas de note. Les bulletins, élaborés par les enseignants du cycle, reprennent une liste de compétences (procédures et compétences de niveau 2), 224 compétences en maths, 218 en français. Ce système sera modifié à la rentrée 2004-2005. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. |
| Travail en équipe | Concertation cycle hebdomadaire. Equipe nouvelle : 2 enseignants sont entrés dans le cycle en septembre 2002. |
| Pratique de continuité | 3 enseignants aux conceptions différentes de l'apprentissage (du simple au complexe ou du complexe au simple ?). Les divergences font l'objet de débats récurrents dans les concertations sans que n'ait pu encore s'établir de compromis. |
| Autre | Pratique du conseil de coopération et utilisation de fichiers autocorrectifs. Leadership fort de la direction. |
| Résultats des évaluations cognitives | Voir résultats cycle 10-12. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats des questionnaires enseignants | <p>Les enseignants de l'école : voir cycle 5-8.</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que les enseignants du cycle pensent qu'une pédagogie différenciée efficace est nécessairement une pédagogie de l'individualisation (item 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>Les enseignants du cycle pensent qu'une pédagogie différenciée efficace doit être préventive (item 32).</p> <p>Ils ont compris que le travail en cycles n'est pas compatible avec l'ancienne logique de programmes annuels (item 20) et qu'une démarche d'apprentissage de compétences de fin de cycle ne se fait pas en allant du simple au complexe (item 24).</p> |

| | |
|---|---|
| Ecole 4 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Montée + décroissement vertical autour d'ateliers matières |
| Pratique de pédagogie différenciée | Tendance remédiateur très marquée pour un des deux enseignants. Important travail autour des démarches de l'élève pour l'autre enseignant. |
| Evaluation formative | Auto-évaluation et dialogue formatif pour un des deux enseignants. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Les deux enseignantes du cycle sont nouvelles dans l'école. Elles ont des conceptions très divergentes de l'apprentissage et de la matière : l'une insiste beaucoup sur les démarches et le constructivisme, tandis que l'autre insiste sur l'acquisition des procédures avec une pédagogie transmissive. Pas de concertation de cycle proprement dite. |
| Pratique de continuité | Pour le moment, ça ne semble pas une préoccupation du cycle. |
| Autre | Pratique du conseil de coopération et utilisation de fichiers autocorrectifs. Leadership fort de la direction. |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 48.72 Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 66.71 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et les autres qui ont des résultats moyens. Aucun élève n'a moins de 60 %. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats des questionnaires enseignants | Les enseignants de l'école : voir cycle 5-8. Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : Leurs réponses au questionnaire sont conformes à celles de l'ensemble des enseignants de l'école. <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : Leurs réponses au questionnaire sont conformes à celles de l'ensemble des enseignants de l'école. |

3.5. Ecole 5

| | |
|---|---|
| Ecole 5 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | Français : groupes pluri-âge = 6 périodes de 50' par semaine (deux matinées) avec changement d'adulte chaque jour mais continuité de l'activité si nécessaire. Mathématiques : groupe classe horizontale |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Préventive : En différenciant les ressources disponibles et les contraintes imposées. Par exemple : avec des fiches de lecture de difficultés différentes pour le même contenu narratif, etc. Remédiatrice : Différenciation en orthographe : 2 H / semaine pour enfants en difficulté si le travail ne peut se faire à domicile. |
| Année complémentaire | Les enseignants ont décidé, bien avant le décret, de ne pas faire redoubler en cours de cycle. |
| Travail en équipe | Concertations à propos des compétences à acquérir en fin de cycle et des pratiques de pédagogie différenciée. |
| Pratique de continuité | Orthographe : liste de mots connus fin du cycle 5-8, bases du travail pour le 8-10 (voir pratiques de différenciation). Des essais de travail des mathématiques en groupes de niveaux « pluri-âge » ont permis d'établir une continuité entre maternel et primaire même si le travail se fait en groupe horizontal actuellement. |
| Autre | Autonomie facilitée dans les groupes « pluri-âge » par un travail fonctionnel (écriture et lecture fonctionnelles) adapté au niveau de chacun. |
| Résultats évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 29.17 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 68.63 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, un groupe de deux élèves très faible en français (3/34) et un groupe de 4 élèves très fort (28 et 29 sur 34). En calcul, résultats moyens. A signaler : en phase 1 (tâches complexes), les élèves les plus faibles de la phase 3 n'ont pas les résultats les plus faibles. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.53 Résultat le plus haut : 4.78 Résultat le plus bas : 2.69 |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacle repéré au travail en cycles : Les enseignants ont des avis partagés à propos du redoublement qu'il semble difficile d'interpréter. Soit, certains ont compris « redoublement » comme « année complémentaire » et d'autre au sens de « redoublement ». En effet, cette école est déjà assez loin dans la réflexion par rapport à l'année complémentaire. Il se peut aussi que tous les enseignants de cette école n'aient pas la même position par rapport au redoublement. Plusieurs enseignants n'ont pas répondu à tous les items de cette catégorie et un enseignant s'est positionné au centre pour 3 items sur les quatre. • Attitudes favorisant le travail en cycles : L'ensemble des enseignants fait le pari d'éducabilité pour leurs élèves, ils pensent que tous peuvent apprendre et réussir (item 5). Ils pensent aussi que le travail des enseignants permet aux élèves en difficultés de ne plus l'être (item 25). Certains éléments qui apparaissent comme des obstacles à la différenciation ne le sont pas pour les enseignants de cette école : Aucun ne pense que lorsqu'on fait travailler les élèves en autonomie, certains en profitent pour ne rien faire. (Item 1). Aucun ne pense non plus que travailler dans une classe homogène accroisse l'efficacité de l'enseignement (item 21). La plupart d'entre eux ne pense pas que la différenciation se réduise à l'individualisation (item 2). Les enseignants pensent que l'autonomie se construit, qu'elle est adéquate aussi bien pour les apprentissages que pour les applications et qu'elle est une condition à la différenciation. Ils sont partagés par rapport à la nécessité d'encadrer les élèves pour les éduquer à l'autonomie. Tous les enseignants de l'école pensent que les évaluations jouent un rôle de régulation pour les enseignants, permettent aux élèves de se situer dans le processus d'apprentissage, elles n'accroissent pas leur crainte d'échouer Les enseignants ont choisi les groupes « pluri-âge » comme organisation idéale, leur idéal correspond à leur organisation réelle. Les deux enseignants du cycle ne pensent pas qu'il faille aller du simple au complexe pour apprendre, aucun d'eux non plus ne pense qu'il faut que les élèves aient tous les prérequis pour résoudre des problèmes. Les enseignants du cycle : <p>Les enseignants du cycle 5-8 sont en accord avec l'ensemble des enseignants de l'école.</p> |

| | |
|---|--|
| Ecole 5 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Favorisé |
| Forme organisationnelle du cycle | Décloisonnements pluri-âges et groupes classe horizontaux. Groupes « pluri-âge » : 4 ateliers de 1 H 10 par semaine dont deux de remédiation : groupe de 9 ou 10 élèves avec un enseignant et groupes de 4 à 5 élèves en autonomie + Néerlandais en classe pluri-âge. Groupes classe horizontaux : 4 plages de 1 H 10 par semaine + accueil, gymnastique et cours philosophiques. Après-midi : groupes classe ou groupes pluri-âge selon les projets. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Remédiatrice : Fichiers. Remédiation à partir de tests. |
| Evaluation formative | Exercices à domicile ou en classe préparés à partir des erreurs ou difficultés des élèves lors des évaluations. |
| Année complémentaire | Les enseignants ont décidé, bien avant le décret, de ne pas faire redoubler en cours de cycle. |
| Travail en équipe | Concertations des 3 enseignantes du cycle pendant le temps de midi : organisation du travail en groupes pluri-âge, projets, problèmes, bulletins. |
| Pratique de continuité | Orthographe : liste de mots connus fin du cycle 5-8, base du travail pour le 8-10. |
| Résultats évaluations cognitives | Voir cycle 10-12 |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignants | Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle : Les enseignants du cycle 8-10 ne se sont pas positionnés pour environ 10 items chacun. Ces items sont répartis dans les différentes rubriques et il n'est donc pas possible de les regrouper. Ils ne semblent donc pas constituer un obstacle identifiable au travail en cycle mais plutôt une prise de position moins affirmée que les autres cycles. De plus, là où ils ont pris position, l'avis de ces enseignants rejoint celui de l'ensemble de l'équipe. |

| | |
|---|--|
| Ecole 5 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Favorisé |
| Forme organisationnelle du cycle | <p>Pluri-âge. La plupart des apprentissages se font en groupe pluri-âge : 8 ateliers de 1 H 20 par semaine. Ces ateliers regroupent 9 ou 10 élèves avec chaque enseignant pendant que 4 groupes de 4 à 5 élèves travaillent en autonomie.</p> <p>Les apprentissages organisés en groupe classe horizontal sont l'orthographe, certaines structurations spécifiques et la correction des fichiers de recherche (travail à domicile). L'ensemble de ces 3 moments représente environ une matinée par semaine.</p> <p>De plus, les cours philosophiques, de néerlandais et de gymnastique se donnent aussi par classe d'âge.</p> |
| Pratiques de pédagogie différenciée | <p>Plutôt préventive que remédiateur. En effet, l'enseignant travaille toujours avec un groupe de 9 à 10 élèves. Il est assis avec eux autour d'une table, intervient constamment, se rend immédiatement compte si une difficulté apparaît pour l'un ou l'autre élève et adapte son enseignement automatiquement. Par moments, les élèves travaillent par groupe de 2 ou 3 enfants, soit un plus jeune avec un plus âgé, soit deux enfants qui maîtrisent une notion avec un enfant qui ne la maîtrise pas tout à fait. Pendant ces travaux de groupe, l'enseignant écoute les élèves s'expliquer entre eux et rectifie si nécessaire.</p> |
| Evaluation formative | Test individuel, après chaque série d'ateliers, en math, français et éveil toutes les 3 semaines sous forme de défi. |
| Année complémentaire | Bien avant le décret, les enseignants ont décidé de ne pas faire doubler en cours de cycle. Par décision des parents, les élèves qui n'ont pas eu leur CEB au terme du cycle quittent l'école et sont orientés vers une première accueil alors que certains pourraient certainement réussir le CEB en faisant une année supplémentaire en fin de cycle. |
| Travail en équipe | Beaucoup de concertations en cycle entre les deux enseignants. Lors de la mise en route du cycle il y a quelques années, en plus des échanges informels permanents, environ 4 heures de concertation par semaine. Actuellement, en plus des contacts informels, environ 2 heures/semaine de concertation plus formelle particulièrement à chaque mise en place d'un cycle d'ateliers, c'est-à-dire toutes les 3 semaines. |
| Autre | <p>Autonomie : Dans les plus petits groupes, les élèves travaillent seuls à l'aide de dossiers préparés par les enseignants. Pour certains ateliers, une mise en commun est prévue à la fin de l'atelier.</p> <p>Les enseignants proposent une rencontre individuelle avec les parents des élèves en difficulté une fois par mois.</p> |
| Résultats évaluations cognitives | <p>Phase 1 : Moyenne du cycle : 68.63</p> <p>Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45</p> <p>Phase 3 : Moyenne du cycle : 58.52</p> <p>Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52</p> |
| Allure des résultats à la phase 3 | <p>En phase 3, les résultats sont moyens en calcul (tous les élèves de la classe ont des résultats entre 11 et 16 sur 20). En français, quelques élèves ont des résultats très bas (il semble qu'il n'ait pas eu le temps de terminer la tâche, les premières réponses sont correctes).</p> <p>Un élève a des résultats beaucoup plus faibles que ceux de la classe en phase 1 (tâches complexes) mais se situe dans la moyenne de la classe en phase 3.</p> <p>Au total, en phase 3, les élèves ont tous des résultats supérieurs à 50 %.</p> |
| Résultats du l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignant | <p>Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <p>Les enseignants du cycle 10-12 sont en accord avec l'ensemble des enseignants de l'école. Leurs avis sont proches et cohérents.</p> |

3.6. Ecole 6

| | |
|---|--|
| Ecole 6 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Classe pluri-âge 1P-2P + décloisonnement 5-8 autour d'ateliers bricolages éveil artistique |
| Pratique de pédagogie différenciée | A tendance préventive : différentes entrées dans le savoir soit par apport de l'enseignant (ex : lecture faite par le sens, les sons et les gestes), soit par les démarches personnelles empruntées par les élèves. En maths, les élèves travaillent autour de jeux selon leurs besoins. Travail sur contrats (avec des temps différents laissés aux élèves). |
| Evaluation Formative | Pratique d'évaluation formative. On fait parler les enfants sur leurs démarches et on les aide à reformuler. Pas de notes. |
| Année complémentaire | Sept enfants en A.C dans les 2 classes primaires, travaillent en fonction de leurs besoins comme les autres élèves de la classe d'ailleurs. La plupart des apprentissages, hormis l'apprentissage de la lecture, sont au départ communs pour tous les élèves qu'ils soient 1P ou 2P. |
| Travail en équipe | Concertation de cycle 1 fois par semaine. Les temps de concertation sont régulés par un outil élaboré par le directeur. Sur cet outil, 3 pôles sont prévus pour la concertation : un pôle organisationnel, un pôle élève et un pôle savoir (ou enseignant). Le pôle savoir ou enseignant est celui qui concerne la continuité. Les concertations doivent globalement s'équilibrer autour de ces 3 pôles. |
| Pratique de continuité | Les élèves de 3e M montent avec leurs référentiels. Un enseignant prend en charge les élèves d'un cycle dans son entier. Les 2 enseignantes du 6-8 élaborent du matériel pédagogique commun. |
| Autre | Age du cycle : 4 ans Age de la collaboration entre enseignants : 10 ans (a commencé autour de la lecture). |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 33.55 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 69.3 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.81 Résultat le plus haut : 4.48 Résultat le plus bas : 3.07 |

| | |
|--|---|
| Résultats du questionnaire enseignant | <p>Les enseignants de l'école :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>Globalement les enseignants pensent que le redoublement est utile (item 33) et intéressant en cours de cycle et notamment en 1e P (item 22 et 13). Globalement ils pensent que le redoublement est inexorable (item 12). Selon eux pour assurer la continuité des apprentissages, il est important de connaître les difficultés des élèves (item 52).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>Ils assument l'enseignement-apprentissage de l'autonomie de leurs élèves (items 26 et 38) et n'attendent pas que tous leurs élèves soient autonomes pour différencier leur pédagogie (item 6). Pour eux, la pédagogie différenciée idéale est préventive plutôt que remédiate (item 32) et ils savent qu'il ne faut pas attendre de faire de l'individualisation pour faire de la différenciation efficace (item 2). Ils sont, en cela, en accord avec leurs pratiques. Ils préfèrent enseigner dans une classe hétérogène (item 11). Pour les enseignants de ce cycle, l'aspect formatif de l'évaluation est important (items 7 et 17). Ils rejettent l'idée d'une évaluation normative (item 48). Pour la majorité d'entre eux les difficultés des élèves ne relèvent pas du psycho-socio-affectif (items 8, 18 et 37). Selon eux pour assurer la continuité des apprentissages, il est important de connaître les habitudes de travail des élèves (item 9) Ils rejettent l'idée que pour apprendre, il faut aller du simple au complexe (item 24).</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>En plus des obstacles cités précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Les enseignants de ce cycle ont tendance à attribuer les difficultés scolaires des élèves à leurs problèmes familiaux (item 8).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>En plus des attitudes favorables citées précédemment concernant l'ensemble des enseignants, on peut remarquer que : Pour assurer la continuité, les trois enseignants de ce cycle pensent très important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans la classe en septembre (item 9). Ce positionnement d'une équipe de 5-8 est remarquable car très rare.</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| Ecole 6 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Pluri-âge 3P-4P + spécialisation des enseignants en maths et français avec des groupes uni-âge (3P d'une part, 4P d'autre part). |
| Pratique de pédagogie différenciée | Tendance remédiateur. Travail sur contrats (avec des temps différents laissés aux élèves) et des moments d'individualisation autour des contrats. |
| Evaluation Formative | Pas de note. Bulletins critériés en compétences. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire mais la classe pluri-âge facilite la différenciation. |
| Travail en équipe | Concertation de cycle une fois par semaine. |
| Pratique de continuité | <p>Les temps de concertation sont régulés par un outil élaboré par le directeur. Sur cet outil, 3 pôles sont prévus pour la concertation : un pôle organisationnel, un pôle élève et un pôle savoir (ou enseignant). Le pôle savoir ou enseignant est celui qui concerne la continuité. Les concertations doivent globalement s'équilibrer autour de ces 3 pôles.</p> <p>Quand un enseignant bénéficie d'une formation continue, il en fait profiter chacun de ses collègues. Cela donne nécessairement lieu à des discussions autour des conceptions de l'apprentissage et des dispositifs d'enseignement mis en œuvre.</p> |
| Autre | <p>Age du cycle : 4 ans</p> <p>Age de la collaboration entre enseignants : 4 ans.</p> <p>Travail de prises de note autour de courtes séquences télévisées.</p> |
| Résultat évaluations cognitives | Voir résultats cycle 10-12. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8 |
| Résultats du questionnaire enseignant | <p>Les enseignants de l'école :(voir 5-8)</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>Les obstacles au travail en cycles repérés au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>Les attitudes favorables au travail en cycles et repérées au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> |

| | |
|---|---|
| Ecole 6 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Mixte |
| Forme organisationnelle du cycle | Pluri-âge 5P - 6P + décloisonnement horizontal histoire géographie sciences avec spécialisation matière d'éveil des enseignants |
| Pratique de pédagogie différenciée | Travail sur contrats (avec des temps différents laissés aux élèves). |
| Pratique de continuité | Les temps de concertation sont régulés par un outil élaboré par le directeur. Sur cet outil, 3 pôles sont prévus pour la concertation : un pôle organisationnel, un pôle élève et un pôle savoir (ou enseignant). Le pôle savoir ou enseignant est celui qui concerne la continuité. Les concertations doivent globalement s'équilibrer autour de ces 3 pôles. Quand un enseignant bénéficie d'une formation continue, il en fait profiter chacun de ses collègues. Cela donne nécessairement lieu à des discussions autour des conceptions de l'apprentissage et des dispositifs d'enseignement mis en œuvre. |
| Travail en équipe | Concertation de cycle 1 fois par semaine. Un des deux enseignants du cycle est en arrêts maladie, longs et fréquents. L'an dernier il a été remplacé à plusieurs reprises. Une continuité était alors assurée par l'autre enseignant du cycle. En 02 / 03, c'est le directeur qui le remplace à 1/2 temps. C'est donc une situation intermédiaire. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire mais la classe pluri-âge facilite la différenciation. |
| Autre | Age du cycle : 4 ans Age de la collaboration entre enseignants : 4 ans. Pas de note. On fait parler les enfants sur ce qu'ils ont fait et on les aide à reformuler. |
| Résultat évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 43.33 Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 74.13 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | Au total, en phase 3, les élèves ont tous des résultats supérieurs à 50 %. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8. |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école :(voir 5-8) Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés par rapport au travail en cycles : <p>Les obstacles au travail en cycles repérés au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Représentations favorisant le travail en cycles : <p>Les attitudes favorables au travail en cycles et repérées au moyen du questionnaire sont conformes à ceux de l'ensemble des enseignants de l'école.</p> |

3.7. Ecole 7

| | |
|---|---|
| Ecole 7 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Défavorisée à très défavorisée (Ecole en D+) |
| Forme organisationnelle du cycle | Classes uni-âge pour les groupes matière et pluri-âges pour les ateliers et les projets. Décloisonnement 2 fois par semaine pour les projets et 4 fois par semaine pour les groupes de besoin. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Plutôt préventive : Dans des « Ateliers de mesure 5-8 », départ des mêmes défis, mais différenciation des manipulations en fonction du niveau des élèves. |
| Année complémentaire | Redoublement. Insistance particulière dans les explications de matière et d'exercices pour les enfants "doublants". |
| Travail en équipe | Concertations cycle chaque semaine : répartition des tâches entre les enseignants, partage d'idées, de méthodes et de matériel de travail. |
| Pratique de continuité | Montée des 2P avec leurs cahiers de lecture. En 3P, l'enseignante complète les cahiers et ils gardent ce référentiel. Le fait que pratiquement tous les enseignants de l'école ont travaillé pendant un certain temps dans chaque cycle facilite ce travail. Dans des « Groupes de Travail Matières » uni-âge, il y a une complexification progressive des consignes de la 1e à la 6e année primaire et une différenciation au niveau des explications en fonction de l'année et du cycle. |
| Résultats évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 28.33 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 63.18 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | Au total, en phase 3, les élèves ont tous des résultats supérieurs à 50 %. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 4.31 Résultat le plus haut : 5.00 Résultat le plus bas : 2.96 |
| Résultats du questionnaire pour les enseignants et les directeurs. | Les enseignants de l'école : Même si les enseignants ont l'impression de pouvoir aider certains élèves en difficulté, beaucoup d'entre eux ne font pas le pari d'éducabilité pour chaque élève, ce qui constitue un obstacle au travail en cycles. Globalement, les enseignants de cette école cautionnent l'idée du redoublement, conception pouvant entraver le travail dans une école de la réussite. Les enseignants de cette école sont conscients de leur propre responsabilité vis-à-vis des enfants en difficulté et de l'importance du travail sur la continuité des apprentissages. Ils présentent cependant une tendance à maintenir la certitude qu'il y aura toujours des élèves qui échouent malgré leurs efforts pour les aider Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés au travail en cycle : Les enseignants rejettent l'idée selon laquelle tous les élèves peuvent réussir (item 5) et pensent qu'il existe toujours des élèves quoi que l'on fasse pour eux (item 15). Ils ne font donc pas le pari d'éducabilité, ce qui peut être un obstacle majeur à l'école de la réussite. La majorité des enseignants cautionnent l'idée du redoublement (items 33, 12, 12 et 22), ce qui est contradiction avec l'idée des cycles. Enfin les enseignants pensent qu'il faut introduire les savoirs en rapport avec des thèmes familiaux. Or une présentation des savoirs trop liée à la vie quotidienne et affective des élèves peut les encourager à construire un rapport au savoir "dévoyé". <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycle : L'organisation en cycle de l'école est globalement en accord avec les idéaux des enseignants de ce cycle. |

| | |
|---|--|
| Ecole 7 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Défavorisée à très défavorisée (Ecole en D+) |
| Forme organisationnelle du cycle | Classes uni-âge pour les matières et multi-âge pour les projets. Montée de l'enseignant avec sa classe. Décloisonnement 2 semaine pour les projets et 4 fois par semaine pour les groupes de besoin. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Préventive : Sur une base d'exercices identiques, exigences différentes en fonction du niveau de l'élève. Evaluation différenciée en fonction des objectifs spécifique de chaque année. Remédiatrice : Groupes de Besoins en maths Groupes d'exploration à différents niveaux en fonction de l'âge pour certains projets. Dans la classe des primo arrivants, différenciation en fonction des besoins et des difficultés spécifiques de chaque enfant (difficultés en langue ou difficultés spécifiques dans les matières). Travail individualisé avec les enfants en difficulté Les outils de différenciation: Le tutorat mutuel et réciproque Travail de coopération en groupes hétérogènes ou homogènes Travail en autonomie |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Idem cycle 5-8 Concertations entre les cycles 8-10 et 10-12 toutes les 6 semaines : travail sur la continuité. |
| Pratique de continuité | Continuité 5-8/8-10 : montée des 2 ^{es} primaires avec leurs cahiers de lecture. En 3P, l'enseignante complète les cahiers et ils gardent ce référentiel. Le fait que pratiquement tous les enseignants de l'école ont travaillé pendant un certain temps dans chaque cycle facilite ce travail. Travail spécifique sur la continuité au niveau de l'inter-cycle 8-10/10-12. Avec l'aide d'une animatrice extérieure, réflexion sur la question « comment développer une compétence donnée en continuité durant les 4 années de ces 2 cycles, pour ne pas revoir la même chose ? » Transmission de cahiers avec enrichissement du déjà vu. Les enseignants du cycle 10-12 reprennent les cahiers fabriqués en 8-10 et apportent de nouvelles choses. Utilisation des définitions que les enfants ont données à certains mots pour leur permettre de voir leur propre évolution à travers les cycles. |
| Résultats évaluations cognitives | Pas de passation des évaluations cognitives |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8. |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles au travail en cycle repérés : Les enseignants ne font pas le pari d'éducabilité (items 5, 15,25 et 35) La majorité d'entre eux (4/5) préfèrent enseigner dans une classe homogène que dans une classe hétérogène (item 11) et trouvent qu'une classe homogène accroît l'efficacité de l'enseignement (item 21). Ils cautionnent aussi l'idée du redoublement (items 12, 13,22 et 33) Risque de se centrer davantage sur la transmission de savoirs faire et de rendre le travail en cycles fructueux surtout sur les plans motivationnel et social au détriment de la transmission de savoirs (items 4, 14,34 et 46) Tendance à classer les élèves et à maintenir la certitude qu'il faut qu'il y ait toujours des élèves qui échouent (items 29 et 41) • Organisation en cycle : L'organisation en cycle de l'école est globalement en accord avec les idéaux des enseignants de ce cycle. |

3.8. Ecole 8

| | |
|---|---|
| Ecole 8 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | 3 plateaux de 3 classes ayant les mêmes objectifs, mais des formes organisationnelles différentes. Le plateau observé comprend une classe uni-âge M3 et deux classes pluri-âges P1-P2. Décloisonnement deux fois par semaine pour les projets ou des activités diverses. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | A tendance préventive : Regroupement des plus âgés pour faire des exercices de structuration en autonomie et animation avec les plus jeunes vice-versa. Travail en groupes autonomes : exercices, applications, éventuellement recherche. Association non libre entre enfants. A tendance remédiateur : Travail individualisé avec les enfants en difficulté en lecture. Travail par contrat en calcul : tâches spécifiques en fonction du niveau et des difficultés des enfants et manipulations. |
| Année complémentaire | Année complémentaire avec accent mis sur la continuité des apprentissages : Pour les matières l'enfant continue là où il est arrivé l'année précédente dans les fichiers. Travail supplémentaire en groupes de besoin pour les enfants en difficulté et/ou en année complémentaire. Pour les projets, pas de redite car ils changent chaque année. |
| Travail en équipe | Au niveau de l'école, utilisation d'un cahier de concertation où chaque enseignant prend notes des concertations auxquelles il assiste et le présente une fois par mois au directeur. Quatre types de concertations : Concertations plateau : presque tous les jours pour mettre en place les activités communes. Concertations cycle : une fois par semaine, rencontre avec les autres plateaux pour concorder les objectifs cycle. Concertation inter-cycle : quelques profs représentent chaque cycle et travaillent sur la continuité. Concertations école : présence exigée de tous les enseignants et le directeur. Discussion de sujets généraux et organisationnels. |
| Résultats évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 31.6 Autres cycles : moyenne la plus haute 40.14 ; moyenne la plus basse : 20 Phase 3 : Moyenne du cycle : 65.92 Autres cycles : moyenne la plus haute 73.08 ; moyenne la plus basse : 54.57 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, écarts assez importants entre les résultats de quelques élèves qui ont des résultats élevés aux différentes tâches et quelques élèves qui ont des résultats très bas. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Moyenne de l'école : 3.86 Résultat le plus haut : 4.48 Résultat le plus bas : 1.43 |
| Résultats du questionnaire enseignants | Les enseignants de l'école : Les enseignants font majoritairement le pari d'éducabilité (items 5,14 et 19). Ils pensent cependant paradoxalement qu'il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux (item 15). Cette croyance est en contradiction avec le pari d'éducabilité, mais aussi plus largement avec le postulat « tous les élèves peuvent réussir ». Une grande majorité des enseignants, sauf ceux du cycle 10-12, pense également que le redoublement doit exister et qu'il est un mal nécessaire (items 33 et 12). Cette croyance est en contradiction avec l'idée des cycles et souligne la difficulté de restructuration de la pensée et des habitudes de travail dans ce domaine ainsi que les difficultés pratiques de mise en place de l'année complémentaire. Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none">• Obstacles repérés au travail en cycle : La majorité des enseignants (11/13) pense qu'il y a des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux (item 5). Cette attitude est contraire au pari d'éducabilité et peut être le signe d'une déresponsabilisation par rapport à certains élèves en difficulté chronique. La majorité des enseignants (10/13) pense également que le redoublement a raison d'exister (item 33) et qu'il est un mal nécessaire (item 12). Cette croyance peut être un obstacle majeur à la mise en place de l'année complémentaire. Une grande partie des enseignants (7/13) pense que les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans la classe (item 48). Cette attitude va souvent de pair avec l'idée d'une classification des élèves qui peut constituer un obstacle à l'école de la réussite.• Organisation en cycle : L'organisation en cycle de l'école est globalement en accord avec les idéaux des enseignants de ce cycle. |

| | |
|---|---|
| Ecole 8 | Cycle 8-10 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | 2 plateaux de 3 classes pluri-âge. Décloisonnements plusieurs fois par semaine à l'occasion de diverses activités. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Préventive : Groupes de besoins à 3 niveaux avec possibilité de mutation dans les groupes en fonction de l'avancement et manipulations pour les élèves en difficulté. Dans les apprentissages : pour la même base de travail dans une même matière, différenciation des exercices en fonction du niveau des élèves. Remédiatrice : Travail par fichiers en fonction du niveau et des difficultés de chaque élève. Travail individualisé et exercices supplémentaires avec les élèves en difficulté. |
| Evaluation Formative | Pour les évaluations, tests différents pour chaque groupe âge de la classe. |
| Année complémentaire | Année complémentaire envisagée comme une mesure exceptionnelle pratiquement équivalente au redoublement. Parfois proposée à des enfants provenant d'autres écoles. |
| Travail en équipe | Voir cycle 5-8 |
| Résultats évaluations cognitives | Voir cycle 10-12 |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8. |
| Résultats du questionnaire enseignants | <p>Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8</p> <p>Les enseignants du cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés au travail en cycle : <p>La majorité des enseignants (3/4) pense qu'il y a des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux (item15), croyance qui remet en question le pari d'éducabilité qu'il font par ailleurs tous. Le même nombre d'enseignants rejette l'idée selon laquelle le redoublement ne sert à rien (item 33), ce qui est en désaccord avec l'idée des cycles, mais ne pense cependant pas que le redoublement est un mal nécessaire (item 12). Les avis sont donc quelque peu contradictoires.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycle : <p>L'organisation en cycle choisie par l'école est globalement en accord avec les idéaux des enseignants de ce cycle.</p> |

| | |
|---|--|
| Ecole 8 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | 3 plateaux de 2 classes pluri-âge. Pas de spécialisation des enseignants mais partage des tâches en fonction de leurs affinités (artistiques pour l'une, informatiques pour l'autre). Décloisonnement occasionnel pour certaines activités et pour les projets. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Préventive : Différenciation des exercices en fonction du niveau en partant de la même base d'explications initiales. Remédiatrice : Travail par fichiers en autonomie ou en petits groupes de niveaux différents. Travail individualisé avec les enfants en difficulté (manipulations). Tutorat : un enfant qui vient de comprendre un exercice explique à un autre enfant et l'enseignante vérifie la compréhension de l'exercice chez ce dernier. |
| Evaluation | Pour les évaluations, tests différents pour chaque groupe âge de la classe. Evaluation formative après chaque bloc matière. Elle est appelée "Je fais le point" et cible plusieurs objectifs précis de la matière. Après correction, les enfants notent dans une "Feuille de récapitulation" les objectifs ratés et en fonction des résultats, il planifie leur travail individuel. Pour ce travail individuel, ils utilisent des fiches auto-correctives. |
| Année complémentaire | Pas de redoublement et les enseignants refusent l'année complémentaire dans ce plateau, l'objectif du travail en cycle étant de faire réussir tout le monde. Cela arrive donc très rarement et lorsque cela arrive, ils s'efforcent d'établir un programme d'avancement différencié pour l'enfant en question. |
| Travail en équipe | Idem cycles 5-8 et 8-10 + concertations plateau hebdomadaires dans le temps de midi pour harmoniser l'avancement dans les matières des deux classes. |
| Résultats des évaluations cognitives | Phase 1 : Moyenne du cycle : 59 Autres cycles : moyenne la plus haute 68.63 ; moyenne la plus basse : 30.45 Phase 3 : Moyenne du cycle : 80.08 Autres cycles : moyenne la plus haute 80.89 ; moyenne la plus basse : 58.52 |
| Allure des résultats à la phase 3 | En phase 3, presque tous les résultats sont regroupés autour de 80 %. Quelques résultats se situent entre 50 % et 80 %. |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Voir cycle 5-8. |
| Résultats du questionnaire enseignant | Les enseignants de l'école : Voir cycle 5-8 Les enseignants du cycle : <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés au travail en cycle : <p>La majorité des enseignants (4/6) pense qu'il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux (item 15), croyance pouvant compromettre le pari d'éducabilité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation en cycles : <p>L'organisation en cycle de l'école est globalement en accord avec les idéaux des enseignants de ce cycle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Points positifs à souligner : <p>A la différence de leurs collègues, les enseignants du cycle 10-12 sont majoritairement (4/6) d'accord avec l'idée selon laquelle le redoublement ne sert à rien (item 33) et rejettent celle qui postule qu'il est un mal nécessaire (item 12). Cette attitude est favorable au travail en cycle et permet la centration des efforts vers l'objectif principal de ce travail qui est d'amener tous les élèves à réussir l'école.</p> |

3.9. Ecole 9

| | |
|---|---|
| Ecole 9 | Cycle 5-8 |
| Population scolaire | Favorisée |
| Forme organisationnelle du cycle | Classe pluri-âge 6-8. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Ponctuellement, remédiation individuelle. |
| Evaluation formative | Evaluations cotées. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Concertations organisationnelles. |
| Pratique de continuité | Pas de continuité formalisée avec la troisième maternelle |
| Résultats évaluations cognitives | Pas de passation des évaluations cognitives |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Pas de passation du test d'estime de soi. |
| Résultats du questionnaire enseignant | <p>Les enseignants de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés au travail en cycles : <p>Les enseignants se positionnent tous « pour » le redoublement (items 12, 13, 22,33) Pour la plupart des enseignants, différenciation équivaut à individualisation (item 2). Les 2/3 d'entre eux préfèrent travailler dans une classe homogène (item 11) et la moitié pensent que c'est plus efficace (item 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes de travail en cycles : <p>Pour l'ensemble des enseignants, les évaluations jouent un rôle de repérage des erreurs pour les enseignants (item 17) et permettent pour une grande majorité de réguler l'enseignement (item 35). Ils servent aussi aux élèves à mieux se situer dans le processus d'apprentissage (item 7). Il ne semble pas de déresponsabilisation des enseignants par rapport aux difficultés de leurs élèves. Aucun ne les attribue aux difficultés familiales (item 8), au déficit intellectuel (item 18) ni au milieu socioculturel de leurs élèves (item 37).</p> <p>L'enseignante du cycle</p> <p>L'organisation idéale pour cette enseignante est la montée avec la classe, ce qui ne correspond pas avec la classe « pluri-âge » qui est l'organisation dans laquelle elle se trouve. Cependant, on remarque qu'elle reconnaît quand même des avantages à l'organisation qu'elle pratique. En effet, cette enseignante ne préfère pas travailler dans une classe homogène (item 11) contrairement à la majorité des enseignants de cette école et ne pense pas qu'une classe homogène accroît l'efficacité de l'enseignement (item 21), ce que pensent la moitié des enseignants de cette école. Elle pense aussi qu'il est possible de faire travailler les élèves en autonomie sans que certains en profitent pour ne rien faire (item 1). Elle ne pense pas que les élèves doivent tous être autonomes pour pouvoir faire de la différenciation (item 6) alors que la moitié des enseignants de l'école le pense.</p> <p>L'organisation idéale pour la moitié des enseignants de cette école est la montée avec la classe. Même si cette organisation n'est souhaitée que par la moitié des enseignants, c'est quand même l'organisation la plus choisie. La classe « pluri-âge » pratiquée en 6-8 par une enseignante, n'est choisie, en dehors de la direction, que par deux enseignants sur douze, l'un de ces deux enseignants vient d'arriver dans cette école. C'est pourtant cette organisation qui est préconisée par la direction et qui, petit à petit, tend à s'installer dans l'école.</p> |

3.10. Ecole 10

| | |
|--|--|
| Ecole 10 | Cycle 10-12 |
| Population scolaire | Défavorisé |
| Forme organisationnelle du cycle | Classe pluri-âge 9-12. |
| Pratiques de pédagogie différenciée | Plutôt préventive. Contrats progressifs adaptés aux différents niveaux des élèves. A partir des difficultés rencontrées par les élèves dans les contrats, organisation de groupes de besoins ou individualisation. Ponctuellement, groupe multi-âge en fonction des projets (principalement en éveil). |
| Evaluation formative | Evaluations cotées. |
| Année complémentaire | Pas de pratique d'année complémentaire. Redoublement si les enseignants l'estiment nécessaire. |
| Travail en équipe | Cette enseignante est seule à enseigner dans ce cycle. |
| Pratique de continuité | Contrats alternés avec groupes « pluri-âge » tout au long des trois ans du cycle avec la même enseignante. |
| Résultats évaluations cognitives | Pas de passation des évaluations cognitives |
| Résultats de l'Echelle d'Estime de Soi | Pas de passation du test d'estime de soi. |
| Résultats du questionnaire pour les enseignants et les directeurs | <p>Les enseignants de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obstacles repérés au travail en cycles : <p>Les enseignants se positionnent tous « pour » le redoublement (items 12, 13, 22,33) Aucun enseignant ne croit à l'existence d'une classe homogène (item 45), ils ne préfèrent donc pas travailler dans une classe homogène (item 11). Cependant, ils pensent tous que l'homogénéité de la classe accroît l'efficacité de l'enseignement. (item 21).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes de travail en cycles : <p>Pour l'ensemble des enseignants, les évaluations jouent un rôle de repérage des erreurs pour les enseignants (item 17) et permettent de réguler leur enseignement (item 35). Elles servent aussi aux élèves à mieux se situer dans le processus d'apprentissage (item 7). Les enseignants de cette école accueillant un public très défavorisé ne pensent pas qu'il soit impossible de réussir à des élèves issus d'un milieu socioculturel de leurs élèves (item 37).</p> <p>L'enseignante du cycle</p> <p>L'enseignante de ce cycle a choisi tous les types d'organisation comme organisations idéales. En effet, dans les faits, elle se trouve dans une classe « pluri-âge », elle « monte » donc avec sa classe et elle organise certains travaux en groupes « pluri-âge ». Elle pense aussi que se spécialiser est intéressant bien qu'elle n'ait pas l'occasion de le pratiquer (mais elle l'a expérimenté lors de stages durant sa formation).</p> |

3.11. Commentaires des fiches

Le but que le législateur a assigné aux cycles en Communauté française, rappelons-le, est d'amener, à la fin de chaque étape, **tous** les élèves à la maîtrise des compétences prévues dans les *Socles*.

Un des buts de cette seconde enquête est de déterminer, par une étude de terrain, quelles sont les formes d'organisation en cycles, quels sont les choix pédagogiques et quelles sont les convictions des enseignants qui sont les plus propres à conduire les élèves à la maîtrise des compétences.

Aussi était-il indispensable d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences à la fin de chaque étape (8 ans et 12 ans), dans les classes que nous avons choisi d'étudier. Nous l'avons fait au moyen de l'outil d'évaluation de compétences en trois phases, construit par l'équipe de notre unité de recherche. Cet outil, qui a été conçu lors d'une précédente recherche financée par la Communauté française et qui a désormais été testé sur environ 1500 élèves peut être considéré comme ayant une bonne fiabilité.

Les résultats obtenus à ces épreuves par les élèves des classes concernées peuvent donc être tenus comme significatifs de la maîtrise des compétences. Cela n'est pas rigoureusement vrai pour chaque élève pris individuellement, car un élève peut toujours pour des raisons conjoncturelles être moins performant, à une épreuve ponctuelle, qu'il ne l'est d'habitude. Mais les résultats peuvent être considérés comme significatifs au niveau de l'ensemble des classes d'un même cycle : c'est pour cela que dans les fiches qui précèdent, les résultats des évaluations cognitives sont donnés sous la forme de la moyenne par cycle (comparée à la moyenne la plus haute et la moyenne la plus basse des cycles de notre échantillon). Il nous a paru intéressant de donner la moyenne des résultats obtenus dans la phase 1 de nos épreuves (compétences complexes) et celle des résultats obtenus en phase 3 (compétences élémentaires qui devraient être automatisées).

L'étape suivante de notre travail était de mettre en rapport ces résultats avec les caractéristiques de chaque cycle (forme organisationnelle, pratiques pédagogiques, représentations des enseignants). Mais, ce faisant, notre intention n'est, en aucune manière, de dégager des facteurs qui seraient, en eux-mêmes et pris isolément, favorables à la maîtrise des compétences : pas question de dire que, par exemple, la montée de l'enseignant avec sa classe est, dans l'absolu, un facteur positif (ou, le cas échéant, négatif) pour atteindre le but des cycles.

Ce qui ressort nettement des deux enquêtes menées, c'est que l'efficacité pour conduire les élèves à la maîtrise des cycles ne tient pas à un facteur, ni même à plusieurs facteurs dont les effets se cumuleraient, mais à des *combinaisons* particulières de facteurs. Autrement dit, un facteur peut jouer positivement s'il se trouve combiné avec tel autre, alors qu'il jouerait négativement dans d'autres circonstances.

Ce que nous cherchons donc plutôt, prudemment, c'est à repérer, à partir de notre étude de terrain, des *configurations*, c'est-à-dire des combinaisons de caractéristiques : telle pratique pédagogique paraît aller dans le sens d'une plus grande performance cognitive des élèves, mais à condition qu'elle soit associée à telle forme organisationnelle, qu'elle s'adresse à des élèves de tel âge ou de telle caractéristique sociologique, qu'elle soit pratiquée par des enseignants qui ont telles convictions, etc.

C'est dans ce but qu'une enquête de terrain combinant plusieurs approches (entretiens, questionnaires, observations de classes, évaluation cognitive et psycho-affective des élèves) est indispensable.

Les fiches qu'on a trouvées dans les pages précédentes sont destinées à rassembler, d'une manière synoptique, pour chacun des 25 cycles étudiés, les résultats de ces diverses approches et donc de présenter la *configuration* propre à ce cycle.

Que ressort-il de cette série de fiches ? Quelles sont les configurations qui paraissent intéressantes pour assurer la maîtrise des compétences par les élèves ?

Pour une bonne lisibilité de nos conclusions sur ce point, il nous paraît commode de partir des relations entre facteurs pris isolément et résultats cognitifs. Mais nous complétons aussitôt cette approche par la prise en compte des autres caractères qui entrent en jeu dans la configuration.

Les caractères sociologiques de la population scolaire :

Le caractère favorisé ou défavorisé du milieu social semble conserver un impact important sur la réussite scolaire, comme si les cycles n'arrivaient pas à contrarier les déterminismes sociaux :

Ainsi, l'école 7 à population très défavorisée (discrimination positive) occupe, pour le cycle 5-8, la septième place (sur 8) dans l'ordre décroissant des résultats à la phase 1 de l'épreuve.

De même, dans le cycle 10-12, ce sont les trois écoles à recrutement socialement favorisé qui ont les trois meilleures moyennes à la phase 1 (écoles 5, 3 et 8).

Pour le cycle 5-8, les écoles 3 et 8 occupent de même la première et la troisième place dans l'échelle décroissante des résultats à cette phase 1. Seule l'école 5 manifeste une performance plus modeste (sixième rang). Cependant, il faut préciser que les trois écoles citées (3, 8 et 5) n'entretiennent pas les mêmes relations avec leur environnement. Les écoles 3 et 8 sont de grosses écoles de l'agglomération bruxelloises, connues, réputées et dont les enseignants se sentent reconnus et appréciés ; l'école 5 est une école de campagne qui, parce qu'elle abrite des pratiques pédagogiques dynamiques, fait l'objet de méfiance de la part des familles. A la rentrée 2002-2003, un enseignant du 5-8 venait de perdre la moitié de ses heures à enseigner, à la suite d'un manque d'inscriptions. Les titulaires y ont traversé une période de doute et de dépression : pouvait-il continuer à faire des groupes de besoin, des apprentissages en pluri-âge, etc. Au risque de perdre encore des inscriptions ? On voit apparaître là un élément important dans les configurations que nous voulons dégager : la représentation que se font les enseignants de leur légitimité et de la considération dont ils sont l'objet.

La pratique de la pédagogie différenciée préventive :

On trouve là la confirmation de ce que nous avons vu à l'occasion de l'étude de la littérature : la pédagogie différenciée a des effets positifs principalement lorsqu'elle est pratiquée d'une manière préventive (ou a priori) :

En cycle 10-12, les deux écoles (5 et 8) dans lesquelles nous avons observé des pratiques de pédagogie différenciée préventive ont les deux meilleurs résultats à la phase 1 de nos épreuves. Notons également que ce sont ces deux écoles qui conduisent le plus d'élèves à l'obtention d'au moins 50 % des points en phase 1, respectivement 82,35 % et 92 % des élèves. Ceci est important du point de vue de l'école de la réussite.

En cycle 5-8, les écoles qui ont des pratiques de ce type sont l'école 6 (deuxième rang dans l'échelle des résultats à la phase 1), l'école 8 (troisième rang), l'école 5 (sixième rang) et l'école 7 (septième rang). Plusieurs remarques sont à faire sur ce résultat :

Il est, d'abord, intéressant de noter la bonne performance de l'école 6, car elle a une population scolaire socialement mixte ; de plus c'est une école qui reçoit beaucoup d'enfants ayant « échoué » en 1eP dans une autre école. Durant l'année scolaire 2002-2003, sept enfants de 5-8 étaient dans ce cas, soit près du quart de leur effectif de cycle. Nous reviendrons sur le cas particulier de l'école 5 pour le cycle 5-8.

Quant à l'école 7, comme on le verra, il s'agit d'une école où les pratiques pédagogiques sont en général très intéressantes, mais où les déterminations sociologiques sont probablement trop fortes pour permettre aux efforts des enseignants de porter tous leurs fruits.

Les pratiques visant à assurer la continuité par la permanence des méthodes de travail :

Assurer la continuité des apprentissages peut s'entendre en plusieurs sens, comme nous l'avons vu dans l'étude de la littérature. L'un d'eux consiste à prendre des précautions pour que les élèves ne soient pas mis en difficulté par des changements de méthodes de travail d'une année à l'autre. Or les écoles 3, 6 et 1 qui prennent des mesures dans ce sens pour le cycle 5-8 occupent, dans l'échelle des résultats à la phase 1, respectivement le premier, le deuxième et le quatrième rang. L'école 7 porte également une attention particulière à cette forme de continuité, mais dans ce cas, le nombre de décroissements opérés dans le cycle (6 par semaine) conjugué à l'absence de mixité sociale dans une population scolaire économiquement très défavorisée, empêche que cela se traduise dans les résultats. Si on laisse de côté ce dernier cas, l'attention à la continuité des méthodes paraît un facteur favorable.

Pour ce qui est du cycle 10-12 en revanche, l'impact positif de telles mesures est beaucoup moins net : les écoles 3, 2, 6 et 7 qui ont des pratiques assurant la continuité des méthodes de travail, n'occupent respectivement que les troisième, cinquième, sixième et septième rangs dans l'échelle des résultats à la phase 1.

Il semblerait donc que c'est auprès des élèves les plus jeunes et les moins habitués à la vie scolaire (cycle 5-8) que l'attention à la continuité des méthodes et des habitudes de travail joue le rôle le plus déterminant.

Les formes organisationnelles des cycles

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, la forme organisationnelle choisie (classe pluri-âge, montée de l'enseignant avec sa classe, spécialisation des maîtres, décroissement) ne paraît pas, à elle seule, être l'élément déterminant pour l'efficacité du cycle sur les apprentissages des élèves.

Toutefois, il faut noter que les classes pluri-âge de notre échantillon obtiennent en général de bons résultats à la phase 1 des épreuves. Ainsi dans le cycle 5-8, les écoles 3, 6 et 8, qui sont dans ce cas, occupent respectivement le premier, deuxième et troisième rang dans l'échelle des résultats du cycle 5-8. Dans le cycle 10-12, les classes pluri-âge (écoles 5, 8 et 6) se classent première, deuxième et sixième dans les résultats.

Il se peut d'ailleurs que ce facteur apparemment favorable qu'est la pratique de la classe pluri-âge ne soit que l'effet d'une variable cachée. Ce n'est peut-être pas, en effet, la classe pluri-âge en elle-même qui engendre des résultats cognitifs intéressants, mais plutôt la passion pédagogique personnelle de l'enseignant. Car choisir d'être titulaire d'une classe pluri-âge, c'est faire le choix d'une pratique inhabituelle, non routinière, exigeant un travail particulier réputé plus lourd que la classe ordinaire uni-âge. Un tel choix est donc le signe d'un engagement particulier, susceptible de porter ses effets sur les progrès cognitifs des élèves.

En outre, comme on peut s'y attendre, les cycles où ont été instituées des classes pluri-âge sont ceux dans lesquels il y a également peu d'enseignants qui, dans le questionnaire, disent préférer

les classes homogènes. C'est ainsi que se retrouvent, dans les écoles 6, 7 et 8, 36 enseignants sur 42 au total, soit 85,7 %, qui se positionnent en faveur d'une organisation de groupe-classe pluri-âge. Si on ne considère plus que les écoles 6 et 8, c'est-à-dire celles qui ont fait pleinement ce choix, 31 sur 35 (88,6 %) affichent cette position. Cette proportion est à rapprocher du nombre d'enseignants qui ont cette position sur l'ensemble de l'échantillon : 45,4 %.

Quelques configurations particulières

En 5-8, au moins quatre facteurs pédagogiques apparaissent donc essentiels à la réussite de nos épreuves en phase 1 :

- la pratique d'une pédagogie différenciée préventive ou a priori,
- le choix d'un enseignement en pluri-âge,
- la conviction, chez les enseignants, que les classes homogènes ne constituent pas nécessairement l'idéal,
- les pratiques visant à assurer la permanence des méthodes de travail pour les élèves (en 10-12, nous avons vu que le facteur « continuité » semble moins essentiel).

En 5-8, les 3 écoles qui ont les meilleurs résultats à la phase 1 de nos évaluations sont les écoles 3, 6 et 8. Dans les trois cycles étudiés, le groupe « classe » de base est un groupe pluri-âge et une partie, sinon l'essentiel, des apprentissages se fait en pluri-âge. Dans deux de ces cycles (écoles 6 et 8), se pratique une pédagogie différenciée préventive. Dans ces trois cycles, la continuité des apprentissages de l'élève est prise en charge par les enseignants.

En 10-12, les 3 écoles qui ont les meilleurs résultats à la phase 1 de nos évaluations sont les écoles 5, 8 et 3. Dans deux de ces trois cycles étudiés (les deux premiers), le groupe classe de base, qui est également le groupe d'apprentissage est pluri-âge. Dans l'autre cycle (école 3), deux après-midi par semaine sont consacrés aux apprentissages en pluri-âge. Dans deux de ces trois cycles (les deux premiers), la pédagogie différenciée est nettement préventive.

Certes les écoles citées précédemment accueillent, pour la majorité d'entre elles, des populations favorisées. Cependant, l'école 6 fait exception. Elle est fréquentée par une population mixte, certaines familles ayant même une très forte distance culturelle avec l'institution scolaire et par ailleurs, elle s'est donné pour principe d'accepter toutes les inscriptions. Alors comme nous l'avons dit, ci-avant, cette école accueille des enfants considérés comme en échec dans d'autres établissements. Cependant, l'observation de cette école et de ce cycle, nous a conduit à remarquer :

- Une direction jeune et très engagée. Le directeur a même assuré toute l'année un enseignement à 1/2 temps pour remplacer un enseignant malade et empêcher ainsi la perturbation de l'organisation mise en place. Et ce quoique l'effectif scolaire soit suffisant pour lui assurer un poste de direction à plein temps.
- Les relations cordiales des enseignants entre eux (sauf un) ainsi qu'entre les enseignants et le personnel technique.
- Un véritable respect mêlé d'intérêt pour les pratiques pédagogiques des uns et des autres.
- La pratique de classe et l'attitude remarquable d'une des deux enseignantes de 5-8.
- Une véritable continuité des enseignements de 3^e M et de 1^e - 2^e P qui se lit jusque dans l'aménagement des classes puisque dans les classes de primaires se retrouvent des coins ateliers plus ou moins ludiques (jeu du marchand avec étalage de marchandises, balances, etc., par exemple), tandis que dans la classe de 3^eM les élèves ont des cahiers d'écriture, une bibliothèque, etc. à côté d'ateliers plus ou moins ludiques.

Autrement dit, l'engagement pédagogique et les pratiques des enseignants de l'école 6, joueraient comme compensation d'un recrutement social en partie défavorisé.

Il est intéressant, d'autre part, d'illustrer la notion de configuration par une dernière remarque : la spécialisation des enseignants (« assouplissement du titulariat ») peut avoir des effets très différents selon la configuration. Elle produit souvent peu d'effets intéressants.

Mais on constate que, pratiquée à un haut degré dans le cycle 5-8 de l'école 3, elle est liée à la plus haute moyenne à la phase 1. Or il s'agit d'une école à recrutement social nettement favorisé, avec des enseignants chevronnés qui, en outre, ont un sentiment très vif de leur légitimité. Il est intéressant de noter aussi que, dans la même école (et donc dans le même contexte), cette forte spécialisation au cycle 10-12 produit là, non pas la meilleure moyenne à la phase 1, mais la meilleure moyenne à la phase 3 (procédures automatisées).

6

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche avait pour objectif, rappelons-le une dernière fois, la construction d'un document d'accompagnement susceptible d'aider les enseignants à mettre en place un fonctionnement en cycles.

Il convenait donc, pour cela, de repérer le but assigné aux cycles dans le décret relatif à la promotion de l'école de la réussite (14 mars 1995) et dans le décret sur les missions prioritaires de l'enseignement (24 juillet 1997), ainsi que dans les circulaires ministérielles qui en ont précisé l'application. Au terme de notre lecture de ces textes, il apparaît que le but de la mise en place des cycles est d'amener tous les élèves à la maîtrise des compétences prévues dans les *Socles* à chaque étape du cursus de l'école fondamentale. Ce but n'exclut pas la volonté de favoriser le développement harmonieux des enfants, leur épanouissement personnel et leur socialisation. Mais l'intention principale, à laquelle les autres paraissent subordonnées, est bien l'acquisition des compétences qui conditionnent la scolarité ultérieure.

Comment l'organisation en cycles peut-elle atteindre ce but ? Le moyen fondamental, lié à l'idée même de cycle, est d'élargir l'unité temporelle de la scolarité pour la faire passer d'une année à deux (et même à trois années dans le cas du cycle 5-8). Il s'agit que le bilan des acquis ne soit plus opéré, pour chaque élève, à l'issue d'un an, mais de deux, et que durant cette période, on laisse chaque élève apprendre « à son rythme » en assurant une continuité des pratiques pédagogiques. Dans ce but, différentes modalités organisationnelles ont été conçues :

- La classe pluri-âge (ou « verticale »).
- Le suivi d'une classe par un même enseignant durant deux ans (ou "montée de l'enseignant avec sa classe").
- Une relative spécialisation des enseignants intervenant auprès d'un même groupe (ou "assouplissement du titulariat").
- Les décloisonnements (c'est-à-dire les regroupements ponctuels ou réguliers de certains élèves d'une classe avec certains autres d'une autre classe).

Mais à ces quatre modalités de base s'ajoute le très grand nombre des combinaisons possibles entre elles.

Une des principales conclusions de notre première enquête (menée en 2001-2002 sur 108 écoles pratiquant les cycles jusqu'à la fin du fondamental) est qu'on rencontre effectivement sur le terrain, non seulement ces quatre modalités, mais aussi des combinaisons très diverses entre elles.

En outre, ce que cette première enquête laissait présager, c'est que la forme organisationnelle choisie dans un cycle donné n'était pas déterminante pour son efficacité du point de vue du but assigné aux cycles. Il nous a semblé, à ce moment, que les pratiques pédagogiques (pédagogie différenciée, évaluation formative, continuité, organisation de l'année complémentaire) pouvaient être plus importantes que la forme organisationnelle pour conduire le maximum d'élèves à la maîtrise des compétences. Nous avons également des indications qui nous permettaient de penser qu'au-delà des pratiques pédagogiques elles-mêmes, il y avait un effet encore plus déterminant du degré d'adhésion des enseignants aux principes de l'école de la réussite et à certaines idées pédagogiques qui leur sont liées.

Notre deuxième enquête, menée en 2002-03 au moyen d'une constellation d'approches sur 10 écoles (soit 25 cycles), nous conduit à une conclusion légèrement différente : il n'y a pas un niveau (par exemple les convictions des enseignants) qui serait plus déterminant qu'un autre (par exemple les formes organisationnelles). Dans chaque école et peut-être même dans chaque cycle, un nombre important de facteurs et de caractéristiques entrent en combinaison. Certaines de ces

combinaisons (ou de ces configurations) sont favorables au but des cycles (amener tous les élèves à la maîtrise des compétences). Certaines autres le sont moins ou pas du tout.

Parmi ces facteurs qui entrent dans des combinaisons diverses, et sans prétendre être exhaustif, on peut indiquer :

- les caractéristiques sociologiques de la population scolaire et son degré de mixité sociale,
- la forme organisationnelle choisie,
- le niveau des études (cycle 5-8 ou 8-10, etc.),
- les pratiques de pédagogie différenciée, leur présence ou leur absence, leur nature (y compris les pratiques d'évaluation formative),
- la nature de la continuité assurée au long du cycle (et, le cas échéant, l'absence de continuité),
- la nature des activités conduites durant les moments de décroissements ou de rassemblements pluri-âge,
- les convictions des enseignants à l'égard des principes de l'école de la réussite : "Tous les élèves peuvent-ils réussir ?", "Le redoublement est-il profitable ?" Etc.,
- les convictions des enseignants à l'égard de certaines pratiques pédagogiques (conviction dans la possibilité de pédagogie différenciée, dans la possibilité de construire une certaine autonomie des élèves, etc.),
- le sentiment de légitimité des enseignants,
- la considération et la confiance dont ils sont l'objet de la part des parents,
- le degré de coopération et de travail en équipe entre les enseignants,
- etc.

Les configurations qu'engendrent les différentes combinaisons entre autant de facteurs sont évidemment très nombreuses. L'enquête de terrain que nous achevons aujourd'hui nous a permis d'observer quelques configurations qui paraissent favorables : ce sont elles que nous évoquons dans les commentaires qui suivent les fiches descriptives des cycles observés. Ce ne sont certainement pas les seules, mais c'est sur elles que nous avons été en mesure d'attirer l'attention.

A titre d'exemple, au cycle 5-8, la classe pluri-âge est intéressante, si c'est le groupe-classe lui-même qui est pluri-âge, si les apprentissages se font effectivement en moments pluri-âge, si l'enseignant construit patiemment, chez les élèves, des compétences d'autonomie dans le travail, si ce fonctionnement est accompagné de pratique de pédagogie différenciée préventive et d'évaluation formative. Bien entendu l'ensemble ne fonctionne favorablement que s'il est accompagné, chez l'enseignant, d'une forte conviction que tous les élèves peuvent réussir et d'une confiance dans ses propres choix pédagogiques.

Ce dernier facteur est essentiel ; il est d'ailleurs indispensable à toute configuration pour qu'elle soit favorable. Cela signifie qu'il n'est pas possible d'imposer à des enseignants telle ou telle forme organisationnelle ou bien telle ou telle pratique pédagogique. Il est absolument nécessaire que chaque enseignant soit personnellement convaincu d'un ensemble de démarches pour que celles-ci constituent une configuration qui aille dans le sens de la réussite de tous les élèves. Il nous semble indispensable qu'il y ait une formation continue qui fasse basculer certaines « représentations » devenues, pour les enseignants, des certitudes car elles ont été opérantes avant la volonté politique d'une école de la réussite. En outre, une telle formation doit être menée dans la durée pour permettre, à chaque enseignant, de construire les principes (et les pratiques) propres à la réussite de chacun et de tous les élèves.

A l'inverse, bien sûr, il peut y avoir des configurations négatives. La même forme organisationnelle, le pluri-âge, peut être mis en place avec d'incessants regroupements et décroissements successifs au cours de la semaine, de telle manière que les enfants (surtout les plus jeunes) ne se perçoivent plus comme appartenant à un groupe stable et n'ont plus de repères. Si l'on se trouve en outre avec une population scolaire majoritairement en difficultés, les enseignants, pour éviter de confronter directement leurs élèves à ces difficultés, peuvent avoir la

tentation de multiplier les activités qui ne sont pas centrées directement sur les apprentissages, comme certains types de projets ou certaines activités dont le bénéfice est surtout relationnel, voire occupationnel. Ces activités peuvent avoir des effets positifs du point de vue de l'épanouissement ou de la socialisation : c'est ainsi que, dans notre échantillon, une école qui obtient une des plus basses moyennes à la phase 1 des épreuves cognitives (au cycle 5-8) est en même temps une de celles qui obtiennent les meilleures moyennes au test d'estime de soi. Cependant une trop grande fréquence d'activités non directement centrées sur les apprentissages finit par être au détriment des activités d'apprentissage, ce qui, à terme, renforce les difficultés de certains élèves. C'est d'ailleurs dans de telles configurations que peuvent se rencontrer une majorité d'enseignants favorables au redoublement, parce qu'ils sont démunis devant les « carences » de leurs élèves et ne voient pas d'alternative au redoublement.

Les facteurs et les effets de contexte, qui font qu'une configuration est ou n'est pas favorable à la maîtrise des compétences par tous les élèves, sont tels qu'il serait imprudent de prétendre les identifier tous. C'est pour cela que, dans le vade-mecum destiné aux enseignants, pour la mise en place des cycles, nous préférons décrire et commenter les grands axes des choix organisationnels et des pratiques pédagogiques plutôt que de conseiller telle ou telle configuration. C'est un acte de prudence. C'est aussi, de notre part, la volonté d'affirmer que les cycles vraiment efficaces seront ceux dont les modalités auront été choisies et peut-être même inventées en commun par les enseignants ensemble.

7
BIBLIOGRAPHIE

- ARIÈS P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- BAUDRIT A., 2002, *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles.
- BAUTIER E., 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, pp. 117-162.
- BERNARD R., 1986, "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime", *Cahiers de recherche* (groupe de recherche sur le procès de socialisation, Lyon), n° 6, novembre 1986, pp. 7-58.
- BERNSTEIN B., 1975, *Classes et pédagogie*, Paris, OCDE.
- BOLTANSKI L., THEVENOT (Laurent)., 1991, *De la justification*, Gallimard, Paris.
- BROUSSEAU G., 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU G., 1986, "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", in *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7.2, La pensée sauvage.
- CHARLOT B., BAUTIER E., et ROCHEX J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARNAY R., 1995, "Chacun, tous... différemment ! Différenciation en Mathématiques au cycle des apprentissages", in *Rencontres pédagogiques*, n° 34, INRP.
- COMPÈRE M.-M., 1985, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard-Julliard.
- CRAHAY M., 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck Université, Bruxelles.
- DOISE W. et MUGNY G., 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions, (Chap. 4 et 5 : pp.71-116).
- FORQUIN J.-C., 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Présentation et choix de textes*, De Boeck & INRP.
- GLASMAN D., 1992, *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- GROSPERRIN B., 1984, *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*, Rennes, éd. Ouest France.
- LAHIRE B., 2001, « La construction de l'autonomie à l'école primaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars, pp. 151-161.
- LE GOFF J., 1985, *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris, Seuil.
- MEIRIEU Philippe, 1990, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 5^{ème} édition.
- MEURET D., 2001, « Pour une régulation des politiques compensatoires », *Journées d'études sur la politique des zones prioritaires*.
- PEETERS L., 2003, *La concertation dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRENOUD P., 1997, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF.
- PERRENOUD P., 2000, in *Réflexions et Analyses Pédagogiques*, Actes du Premier colloque national. Recherche INRP Ecole primaire. La Sorbonne - Paris - 13 mai 2000.

- PERRENOUD P., 2003, *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Préface de R. Delisle, G. Brisebois et L. Lafortune, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- PERRET-CLERMONT A.-N. et NICOLET M., 1988, *Interagir et connaître*, Fribourg, Delval.
- Recherche interuniversitaire, 1989, Le 5-8 : sa réalité ; ses promesses. Evaluation de l'innovation pédagogique cycle 5-8".
- REY B., 1993, "Polyvalence de l'instituteur et signification de l'école", in *Enfin*, IUFM de Lyon.
- REY B., 1998, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- REY B., 2000, "La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultat dans l'enseignement ?", Communication au colloque "*L'obligation de résultat en éducation*", XVIèmes entretiens du Centre Jacques Cartier, Université de Montréal.
- REY B., 2002, "Diffusion des savoirs et textualité", *Recherche et Formation*, n° 40, nov. 2002.
- REY B., CARETTE V., DE FRANCE A., KAHN S., 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- REY B., IVANOVA D., KAHN S., ROBIN F., 2003, *Guide pour la mise en place des cycles à l'école primaire*, Bruxelles, Communauté française de Belgique.
- RIST R.C., « On Understanding the Processes of Schooling : The Contributions of Labelling Theory », in KARABEL J. et HALSEY A.H., eds, *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, pp. 292-305.
- SCHOETERS D., 2001, *Le travail en cycles dans l'enseignement fondamental. Évolution, état des lieux et perspectives*, (dir. Wolfs J.-L.), Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.
- VAN CAMPENHOUDT A., 2003, *La concertation dans l'enseignement fondamental : Un outil pour la mise en place du décret "mission" ?*, Mémoire de licence de Sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.
- VINCENT G., 1980, *L'École primaire française*, Lyon, PUL.
- VYGOTSKI (Lev S.), 1935, *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*, trad. C. Haus, in SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.-P. (sous la direction de), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, 237 p., collection "Textes de base en psychologie".
- ZAKHARTCHOUK J.-M., 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP.

8

ANNEXES

Dans ces annexes se trouvent :

1 - le canevas des entretiens enseignants,

2 - un exemplaire du test d'évaluation de l'estime de soi soumis aux élèves de 3ème et aux élèves de 6ème,

3 - un exemplaire du questionnaire d'évaluation du positionnement des enseignants par rapport aux principes sous-tendant les cycles.

4 – une grille d'observation des classes

Grille d'entretien cycles

Entretien à 2 axes :

- 1- les pratiques réelles
- 2- approche des représentations (ce qui permettra de bâtir le questionnaire futur)

| Thèmes | Ce que je veux savoir |
|--|---|
| Description du fonctionnement du cycle | <ol style="list-style-type: none">1- Classe verticale / montée avec la classe / assouplissement / regroupements variables ?2- Forme "pure" ou mixée ?3- A-t-on envisagé ou essayé d'autres organisations ? Pourquoi celle-ci plutôt qu'une autre ?4- Qu'est-ce que cela implique (concrètement mais aussi dans identité) dans l'exercice du métier d'enseignant ?5- Qu'est-ce que cela implique (concrètement mais aussi dans identité) dans l'exercice du métier d'élève ?6 Qu'est-ce que cela implique (concrètement mais aussi dans identité) dans les relations avec les familles ?5- Qu'est-ce qui se passe quand l'élève arrive dans le cycle ? |
| Historique | <ol style="list-style-type: none">1- En réponse à quel problème ou contrainte ?1- Qu'est ce qui a aidé, rendu possible ce fonctionnement en cycle ?2- Ce qu'on aurait aimé faire / ce qu'on a fait ? |
| Les Socles, le savoir, les compétences | <ol style="list-style-type: none">1- Comment on se débrouille avec le nouveau programme ?2- Quel est le programme suivi ? Les savoirs à atteindre y sont-ils mentionnés pour le cycle ? Comment se fait la répartition des savoirs à enseigner entre les enseignants du cycle ? Selon quelle logique ?3- Y-a-t-il préparation de séquences d'apprentissage à plusieurs enseignants ? |
| Différenciation pédagogique | <ol style="list-style-type: none">1- Des enfants en difficultés dans le cycle ? Lesquelles ? D'où proviennent-elles ? Qu'a-t-on essayé pour eux ? Que fait-on ? Quels résultats cela donne-t-il ?2- Des enfants en difficultés passagères dans le cycle ? Lesquelles ? D'où proviennent-elles ? Qu'a-t-on essayé pour eux ? Que fait-on ? Quels résultats cela donne-t-il ?3- Quelles pratiques de pédagogie différenciée ? |

| | |
|----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> 3- Historique de la mise en place de ces pratiques de péda dif. ? 4- Fait-on de la remédiation ? 5- Avec quels résultats ? 6- Place de la remédiation dans la différenciation ? |
| Année complémentaire | <ul style="list-style-type: none"> 1- Qui ? 2- Comment c'est arrivé ? 3- Que fait-on ? 4- Quels résultats ? |
| Motivation | <ul style="list-style-type: none"> 1- Qu'est-ce qu'on fait pour motiver les élèves ? |
| Concertations | <ul style="list-style-type: none"> a- Cycle / Intercycle ? b- Formes : heures de fourche commune ? fréquences et fixité ? présence du directeur ? élaboration d'un ordre du jour (fait par qui et comment ?) ? PV de concertation élaboré par qui ? Pour quel usage ? c- Les contenus des concertations ? d- Des concertations qui ont été décisives ? Racontez e- et avant l'obligation de concertations, que faisait-on ? |
| Autres | <ul style="list-style-type: none"> 1- Les outils ? |

ETES Enfants

Prénom :

- Quel âge as-tuans

- De quel sexe es-tu 1 Fille
 2 Garçon

- Avec quelle(s) grande(s) personne(s) habites-tu le plus souvent ?

- 1 Avec mon père et ma mère
2 Avec ma mère et une personne qui n'est pas mon père
3 Avec mon père et une personne qui n'est pas ma mère
4 Avec ma mère
5 Avec mon père
6 Avec de la famille sans mon père ni ma mère
7 J'habite en famille d'accueil
8 J'habite en foyer

Consigne :

On te propose maintenant de lire attentivement une série de phrases. Pour chacune d'elles, peux-tu dire si tu es « Pas du tout d'accord, Un peu d'accord, Moyennement d'accord, D'accord ou Tout à fait d'accord » avec ce qui est demandé.

Pour répondre, il faut entourer le chiffre qui te correspond le mieux: **1** si tu es « **Pas du tout d'accord** », **2** si tu es « **Un peu d'accord** », **3** si tu es « **Moyennement d'accord** », **4** si tu es « **D'accord** » et **5** si tu es « **Tout à fait d'accord** ».

| | Pas du tout D'accord | | | | Tout à fait d'accord |
|--|-------------------------|---|---|---|-------------------------|
| Items | | | | | |
| 1- Je me mets facilement en colère. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Quand je parle avec mes parents, en général ils me comprennent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- En classe, il m'arrive facilement de ne plus avoir envie de faire les choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Mon visage et mon corps plaisent facilement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- J'arriverais à être bien moi-même si plus tard je fais ce qui me plaît. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Pas du tout D'accord | | | | Tout à fait d'accord |
|--|---------------------------------|---|---|---|---------------------------------|
| 6- Je me sens bien dans ma peau. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Les autres pensent que mes idées ne sont pas les mêmes qu'eux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Je serai content(e) de moi si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Je me sens maladroit(e) et je ne sais pas quoi faire de mes mains. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Mes professeurs sont satisfaits de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Je me trouve énervé(e) et tendu(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Je suis très proche de mes amis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Je ne sais pas très bien comment m'y prendre pour faire mes devoirs d'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- Je suis fier(e) de mon corps. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- Je suis rarement intimidé(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- J'évite de penser à ce que je ferais plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Je suis souvent inquiet(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Je trouve que mon corps est bien fait. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Dans l'ensemble, je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- En général, je suis sûr(e) de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- Je fais attention à ce que les autres me disent, en bien et en mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- Pour me sentir mieux, il m'arrive de prendre quelque chose qui me donne de l'énergie comme du chocolat, du café, des boissons fortes ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- En classe, je comprends vite. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25- Je voudrais être le(la) plus fort(e) et le(la) plus apprécié(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Pas du tout D'accord | | | | | Tout à fait d'accord |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------|
| 26- Dans l'ensemble, j'aime être interrogé(e) en classe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 27- Je me trouve trop gros(se). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 28- A l'école, j'aime faire des choses en groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 29- Quand j'ai de mauvaises notes, je n'ai plus envie de bien travailler à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 30- J'accorde de l'importance à la façon dont je me présente et aux habits que je porte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 31- Je suis content(e) de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 32- Les autres s'ennuient avec moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 33- Je suis capable de m'adapter rapidement à n'importe quel sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 34- Je ferais les choses tout(e) seul(e) le plus tard possible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 35- Le plus souvent, je pense à ce que je dois faire avant de faire quelque chose. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 36- Je me dispute souvent avec les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 37- Je pense que tout le monde devrait faire partie d'un club ou un groupe (sport, danse...) de son choix. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 38- En classe, quand je ne comprends pas je n'arrive pas à le dire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 39- Je voudrais faire partie d'un groupe qui aide les personnes malheureuses et en difficulté. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 40- Il m'arrive facilement de rire et ensuite de pleurer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 41- Je suis gêné(e) quand on me regarde lorsque je fais un sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 42- Je retiens bien ce que j'apprends. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 43- Il m'est difficile de croire en quelque chose ou en quelqu'un. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 44- Je suis une personne qui voit toujours les choses de façon heureuse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 45- Je me sens bien surtout quand je suis seul(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 46- Je suis sûr(e) que plus tard ce sera bien pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 47- Souvent, je pense que je vais être malade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

| | Pas du tout D'accord | | | | | Tout à fait d'accord |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------|
| 48- En classe, les autres aiment être tout le temps avec moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 49- Je pense que je fais les choses moins bien que les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 50- J'aime qu'on me remarque et qu'on me félicite dans un groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 51- Je n'ai pas besoin de faire beaucoup d'efforts pour mieux travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 52- Je ne suis pas beau(belle) et je ne plais pas beaucoup aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 53- Il me semble que les autres écoutent et font ce que je dis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 54- J'ai peur et je pleure quand on me fait des reproches. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 55- Mon but, c'est de faire un métier qui me plaise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 56- J'attends que les autres décident et agissent en premier dans un groupe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 57- Je suis content(e) de la façon dont mon corps grandit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 58- Dans un groupe, je me sens seul(e). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 59- Plus tard, j'aurai une vie de famille. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 60- Je suis fier(e) de mes résultats scolaires. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

Questionnaire pour les enseignants et les directions

Ecole :

Cycle :

Année :

Ancienneté dans l'école (nombre d'années) :

Ancienneté dans le travail en cycle (nombre d'années) :

Consigne :

On vous propose de lire toute une série de phrases. Pour chacune d'elles, il faut choisir entre 4 possibilités et entourer le chiffre qui correspond au mieux à votre opinion :

« Pas du tout d'accord » = 1

« Pas d'accord » = 2

« D'accord » = 3

« Tout à fait d'accord » = 4

| Items | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'acco rd | Tout à fait d'accord |
|--|----------------------------|-----------------|--------------|----------------------------|
| 1- Il est impossible de faire travailler les élèves en autonomie, car certains en profitent pour ne rien faire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2- Pour faire de la différenciation efficace, il faut faire de l'individualisation. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3- L'année complémentaire est impossible à organiser. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4- L'école doit viser l'acquisition de compétences sociales et être centrée sur la transmission de savoirs être. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5- Tous les élèves peuvent apprendre et réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6- Pour faire de la différenciation il faut que tous les élèves soient autonomes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7- Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans le processus d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Items | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------|
| 8- L'école est impuissante face à l'héritage familial : les enfants en difficulté scolaires sont ceux qui ont de graves problèmes familiaux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9- Il est important de connaître les habitudes de travail des élèves qui arrivent dans ma classe en septembre. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10- Les compétences des socles ne suffisent pas pour réussir dans le secondaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11- Je préfère enseigner dans une classe homogène que dans une classe d'âges et/ou de niveaux différents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12- Le redoublement c'est un mal nécessaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13- Parfois on fait redoubler les enfants en 2 ^{ème} ou plus tard mais c'est en 1 ^{ère} qu'ils auraient du redoubler. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14- L'école doit viser l'acquisition de compétences intellectuelles et être centrée sur la transmission des savoirs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15- Il existe toujours des élèves qui échouent quoi que l'on fasse pour eux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16- Le travail en autonomie est plus adapté pour les exercices d'application que pour les situations d'apprentissage. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17- Les évaluations servent à repérer les erreurs des élèves afin de mieux y remédier. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18- Les difficultés des élèves qui échouent systématiquement sont souvent dues à des déficits intellectuels. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19- La concurrence entre les élèves n'est pas au service d'un apprentissage optimal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20- Dans un cycle, il est important d'avoir un programme bien différent pour chaque année du cycle. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Items | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|--|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------|
| 21- Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22- Le redoublement, en cours de cycle, offre aux élèves un temps d'apprentissage supplémentaire et leur permet de repartir sur de nouvelles bases. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23- Pour les enfants en année complémentaire, il n'est pas nécessaire d'amener de nouveaux apprentissages. Ils ont souvent besoin de réentendre et de faire les mêmes choses que l'année précédente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24- Pour apprendre, il faut aller du simple au complexe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25- Les élèves en difficulté le restent malgré nos efforts. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26- L'autonomie dans le travail scolaire, cela s'apprend et se construit progressivement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27- Le fait d'évaluer les élèves les motive à mieux réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28- Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les cycles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29- Lorsqu'on évalue les élèves il y a nécessairement des élèves qui échouent et d'autres qui réussissent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30- Pour réveiller certains élèves il faut les prévenir que s'ils ne travaillent pas, ils ne passeront pas dans le cycle suivant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31- Il faut introduire les savoirs en rapport avec des thèmes familiaux. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32- La pédagogie différenciée doit être pratiquée pour prévenir les difficultés des élèves plutôt que pour y remédier. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33- L'année complémentaire a son utilité si on tient compte des acquis de l'enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34- Le travail en cycle permet aux élèves de s'épanouir : il est fructueux surtout sur les plans motivationnel et social. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Items | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------|
| 35- Les évaluations servent à réguler l'action de l'enseignant, elles lui permettent de mieux enseigner. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36- Un élève qui fait tout ce que l'enseignant lui demande de faire est certain de réussir ses études. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37- Il est presque impossible de réussir à l'école pour les enfants issus d'un milieu socioculturel défavorisé. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38- Le travail en autonomie doit être encadré par l'enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39- Le fait d'évaluer les élèves accroît leur crainte d'échouer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40- Les difficultés de certains élèves résultent du manque de coordination entre les enseignants. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41- Les évaluations servent à différencier efficacement les élèves les uns des autres. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42- C'est important que les élèves aient envie de travailler pour faire plaisir à leur enseignant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43- Pour apprendre, les élèves n'ont pas besoin de parler de ce qu'ils apprennent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44- Ce sont les différences du niveau initial de compétences qui expliquent les différences de réussite entre les élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45- Pour que l'année complémentaire soit utile à l'enfant, il faut lui donner un travail différent de celui des autres dans certaines matières. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46- Le travail en cycle permet de réduire réellement l'échec scolaire : il est fructueux surtout sur les plans des compétences et des savoirs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47- Il est important de faire parler chaque élève autour de ce qu'il apprend. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48- Les évaluations servent aux élèves à mieux se situer dans la classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Items | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|---|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------|
| 49- L'échec scolaire, c'est l'école qui le fabrique. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50- L'apprentissage efficace ne tient pas au travail de l'enseignant mais à l'acquisition progressive de la maturité par l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51- L'erreur est le signe d'un manque de travail de la part de l'élève. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52- Il est important de connaître les difficultés des élèves qui arrivent dans ma classe en début d'année. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53- Si on s'occupe des élèves en difficulté dans une classe les meilleurs perdent leur temps. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54- Il est cruel et vain de demander aux élèves de résoudre des problèmes pour lesquels ils n'ont pas tous les prérequis. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55- L'idéal dans un fonctionnement en cycle, c'est de monter avec sa classe. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56- L'idéal dans un fonctionnement en cycle, c'est de faire des groupes d'enfants d'âges différents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57- L'idéal dans un fonctionnement en cycle, c'est d'avoir une classe d'enfants d'âges différents. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58- L'idéal dans un fonctionnement en cycle, c'est que chaque enseignant se spécialise dans une ou plusieurs matières. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Grille d'observation

Ecole :

Cycle observé :

Heure :

Place de l'activité dans la matinée : (ou la demi-journée)

| Thèmes | Indicateurs | observations |
|----------------------------|--|--------------|
| Type de travail en cycle ? | <ul style="list-style-type: none"> - en multi-âge - en groupe de besoin - en groupe horizontal - spécialisation - tutorat - travail en atelier - travail en groupe - travail individuel - ... - | |
| Quels types d'activités ? | <ul style="list-style-type: none"> - Projet - Cognitif (apprentissage de compétences matières) - Remédiation - Occupationnel - Activité créative, manuelle - ... - ... - ... | |

| | | |
|--|---|--|
| Quelle est l'activité réelle des élèves sur ½ journée ? | <p>Est-ce un travail mécanique ?</p> <p>Est-ce de l'apprentissage ?</p> | |
| <p>- pédagogie différenciée</p> <p><u>Préventives</u></p> <p>Perception des erreurs comme une logique.</p> <p>Mise en place d'activités travaillant sur la logique.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Des entrées différentes (Variation des entrées) ; - Travail sur les types d'erreurs. - Décrire en verbes d'actions ce que l'enfant en difficulté fait réellement. | |

| | | |
|---|---|--|
| <p>- la remédiation</p> <p>Perception des erreurs comme un manque.</p> <p>Que fait l'enfant dit en difficulté ?</p> <p>Réalise-t-il les exercices de manière mécanique, recopie-t-il les réponses sur un voisin, appelle-t-il tout le temps le prof ?</p> <p>...</p> | <p>Que met-on en place comme activité ?</p> <p>Décrire en verbes d'actions ce que l'enfant en difficulté fait réellement.</p> | |
|---|---|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>- Les attitudes de feedback.</p> <p>Positives, encourageantes, valorisantes...</p> <p>Négatives...</p> <p>Existe-t-il un regard différent, une discrimination entre l'enfant en réussite et celui en difficulté ?</p> | <p>Relever des attitudes verbales et non verbales</p> | |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>- Les outils utilisés pour différencier, pour individualiser.</p> | <p>- Description de l'organisation spatiale.</p> <p>- Quels sont les repères qui permettent à l'enfant de se sentir sécurisé ?</p> <p>- Comment les enfants vivent-ils les changements de locaux, de places ?</p> <p>- Comment se crée l'intimité ?</p> <p>o Y a-t-il des places</p> | |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>attitrées ? Les élèves demandent-ils où ils doivent s'installer ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Le groupe possède-t-il une classe attitrée ? ○ L'individu possède-t-il un banc ? ○ Existe-t-il des rituels ? ○ Quels sont les référents utilisés ? | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| - Pourquoi l'instituteur s'organise-t-il comme cela ? | <ul style="list-style-type: none"> - Des contraintes réelles. : espace, nombre d'élèves, nombre de professeurs... - Des contraintes « imaginaires », « fictives ». - tradition : école, personnelle | |
| - Quel est le rapport aux documents ? | <ul style="list-style-type: none"> - Comment les enfants se servent-ils des référentiels ? Cahiers et panneaux (affiches) ? - Passage d'une valise entre les cycles, entre classes ? - Existence de livres ? | |
| - Comment se passent les temps entre deux activités ? | <ul style="list-style-type: none"> - Les temps morts ; - Les enseignants laissent-ils passer des « choses » importantes ? | |

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| 1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE..... | 1 |
| 1. Objectif et références..... | 2 |
| 2. L'articulation des trois références..... | 2 |
| 2.1. L'étude des textes officiels : | 2 |
| 2.2. La première enquête : informations organisationnelles sur 108 écoles. | 3 |
| 2.3. Les apports de la littérature en sciences de l'éducation :..... | 3 |
| 2.4. La deuxième enquête : étude de terrain dans 10 écoles (25 cycles) :..... | 3 |
| 2.5. L'élaboration du "vade-mecum" | 3 |
| 2 LES CYCLES DANS LES TEXTES OFFICIELS..... | 5 |
| EN COMMUNAUTÉ FRANCAISE | 5 |
| 1. Les textes officiels depuis 1995 | 6 |
| 2. Éléments d'historique des cycles | 7 |
| 3. Bilan de l'évolution des textes officiels : avant et après 1995. | 12 |
| 3 LA PREMIÈRE ENQUÊTE : LES FORMES ORGANISATIONNELLES | 14 |
| 1. La problématique..... | 15 |
| 1.1. Classe traditionnelle et classe dans le cadre des cycles | 15 |
| 1.2. La combinaison de quatre variables | 16 |
| 1.3. Les quatre formes majeures | 17 |
| 1.4. Les questions..... | 17 |
| 2. L'apport de la littérature | 17 |
| 2.1. La classe uni ou pluri-annuelle : | 18 |
| 2.2. La classe uni ou pluri-âge :..... | 18 |
| 2.3. Unicité ou pluralité d'enseignants pour une même classe | 19 |
| 2.4. Stabilité ou variabilité du groupe-classe (les décroissements) :..... | 20 |
| 3. La méthodologie | 21 |
| 3.1. L'échantillon | 21 |
| 3.2. L'outil de collecte de l'information | 22 |
| 3.3. Le contenu du guide d'entretien | 22 |
| 4. Les résultats..... | 24 |
| 4.1. Les formes organisationnelles adoptées pour les cycles | 24 |
| 4.2. Les pratiques pédagogiques..... | 26 |
| 5. Conclusion | 28 |
| 4 LA LITTÉRATURE..... | 30 |
| 1. La pédagogie différenciée..... | 31 |
| 1.1. Avant la pédagogie différenciée | 31 |
| 1.2. Un engagement | 32 |
| 1.3. Tentative de typologie des pratiques de pédagogie différenciée..... | 34 |
| 2. L'évaluation formative | 37 |
| 2.1. L'évaluation formative au service de la différenciation..... | 37 |
| 2.2. L'évaluation formative, de l'observation avant tout..... | 38 |
| 2.3. L'évaluation formative indispensable dans un fonctionnement en cycles | 38 |

| | |
|--|------------|
| 3. La continuité..... | 39 |
| 3.1. Cohérence des méthodes | 39 |
| 3.2. Harmonisation de l'enseignement | 40 |
| 4. Le travail en équipe | 40 |
| 5. L'année complémentaire (et le redoublement)..... | 42 |
| 5.1. Dans les textes officiels..... | 42 |
| 5.2. Le redoublement..... | 43 |
| 5.3. L'année complémentaire..... | 44 |
| 5 LA DEUXIÈME ENQUETE | 46 |
| LE FONCTIONNEMENT DE TERRAIN | 46 |
| 1. Méthodologie | 47 |
| 1.1. Recueil de l'information..... | 47 |
| 1.2. La collecte des matériaux : | 49 |
| 2. Résultats..... | 53 |
| 2.1. Résultats globaux : épreuves cognitives | 53 |
| 2.2. Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES)..... | 61 |
| 2.3. Résultats globaux : questionnaires enseignants..... | 66 |
| 3. Fiches monographiques des cycles étudiés | 78 |
| 3.1. Ecole 1 | 79 |
| 3.2. Ecole 2 | 82 |
| 3.3. Ecole 3 | 86 |
| 3.4. Ecole 4 | 89 |
| 3.5. Ecole 5 | 92 |
| 3.6. Ecole 6 | 95 |
| 3.7. Ecole 7 | 99 |
| 3.8. Ecole 8 | 101 |
| 3.9. Ecole 9 | 104 |
| 3.10. Ecole 10 | 105 |
| 3.11. Commentaires des fiches..... | 106 |
| 6 CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 111 |
| 7 BIBLIOGRAPHIE..... | 115 |
| 8 ANNEXES | 118 |
| <u>Grille d'entretien cycles.....</u> | 120 |