

ELABORATION D'UN OUTIL D'AIDE AU FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES CYCLES A L'ECOLE PRIMAIRE EN COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

Bernard REY, Dobrina IVANOVA, Sabine KAHN, Françoise ROBIN
Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'éducation

I. PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

1.1. Objectif et références

Le but de notre recherche était 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 erreurs à éviter.

Trois types de sources d'informations nous ont nourris pour construire un tel outil d'accompagnement, c'est-à-dire pour déterminer, en matière d'organisation en cycles, ce qui est possible, ce qui est souhaitable, ce qui est réellement utile, ce qui est, en revanche, à redouter, etc.

- Nous avons examiné 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 avons fait 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 auraient été insuffisantes si elles n'avaient-été accompagnées de l'examen du fonctionnement concret des différentes modalités d'organisation en cycles, telles qu'on peut les rencontrer sur le terrain.

En effet, 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 aurait donc été tout à fait imprudent de proposer des modalités pédagogiques qui n'auraient pas été éprouvées concrètement et que l'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'avons donc avancé 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 avons proposé 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, a, à la fois, préparé le second et comporté des résultats intéressants en eux-mêmes.

1.2. L'articulation des trois références

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

a) L'étude des textes officiels :

Nous sommes partis 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 avons examiné 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 avons essayé 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.

b) La première enquête : informations organisationnelles sur 108 écoles.

À partir de l'étude des textes officiels, nous avons pu déterminer les modèles possibles d'organisation en cycles. Mais il fallait 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.

c) 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*.

d) 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 mais aussi de procédures 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.

e) 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 établir la version définitive.

II. LA PREMIERE ENQUETE : LES FORMES D'ORGANISATIONS

2.1. L'échantillon

Puisque notre projet était de repérer les formes organisationnelles et les modalités pédagogiques les plus efficaces, il s'avérait intéressant d'étudier le fonctionnement d'équipes enseignantes qui ont choisi volontairement l'organisation en cycles, sans attendre de devoir répondre 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 4^{ème} cycle. Ces écoles ayant devancé les injonctions décrétales, nous pouvions les penser réellement engagées dans une dynamique de cycle.

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.

Un matériau d'observation ainsi constitué était tout à fait satisfaisant pour notre recherche, puisqu'il ne s'agissait nullement de travailler sur un échantillon représentatif des écoles fonctionnant 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.

2.2. L'outil de collecte de l'information

Nous avons conduit un entretien semi-directif auprès de 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.

2.3. 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 étaient à prendre avec beaucoup de prudence, puisque reçues des directeurs, c'est-à-dire de 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. En effet, dans une même école, la forme organisationnelle choisie peut être différente d'un cycle à l'autre.

Le système de classification que nous avons utilisé pour repérer la forme organisationnelle comportait seize possibilités d'organisation. Cela s'est traduit par 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 des deux années d'étude (voire trois) d'un même cycle ?
- 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 reconstitution¹ 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.

2.4. 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). Pour ne pas alourdir le présent article, nous ne les présenterons pas une nouvelle fois.

III. LA SECONDE ENQUETE

3.1. Méthodologie

a) Constitution de l'échantillon

Parmi les différentes possibilités que recelait notre échantillon, nous avons sélectionné, pour notre seconde enquête, certains établissements représentatifs de différents traits de l'organisation en cycles. Nous avons fait ces choix en fonction :

- Des différentes configurations organisationnelles de cycles : Dans notre échantillon sont représentés des cycles dans lesquels l'enseignant monte avec sa classe, des cycles à classe pluri-âge, des cycles dans lesquels l'enseignant pratique l'assouplissement du titulariat et des cycles dans lesquels les enseignants pratiquent le décroisement.
- De la représentation des trois réseaux : Nous travaillons avec deux écoles de la Communauté Française, quatre écoles du réseau communal et quatre écoles du réseau libre.
- De 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.

Pour des raisons très localisées (refus d'un enseignant sortant de l'école normale, par exemple) nous avons limité, dans trois écoles, nos investigations à un ou deux cycles.

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

¹ REY B. et all., « Élaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire », recherche financée par la Communauté française, *Rapport terminal*, août 2002.

b) 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 seconde période de recherche, nous avons eu une approche beaucoup plus qualitative de chaque cycle. C'est ainsi que, en début de période, lors d'un entretien semi-directif collectif, nous avons fait décrire par chaque équipe de cycle l'organisation de son cycle. Cela nous a permis de constater 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 en années scolaires 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 ? À 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.

À 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. 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. Nous reprenons les principaux domaines dans le traitement du questionnaire enseignants (§ 3-2-c).

- 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 et 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'ULB².

Selon ce modèle, une partie des 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 a contraint à effectuer ces évaluations en janvier. C'est la raison pour laquelle nous les avons soumis à des élèves de 3ème et non des élèves de 2ème primaire car il aurait manqué à ceux-ci 5 mois d'apprentissage pour acquérir toutes les compétences de fin de cycle 5-8 et surtout pour 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. Elle ne constitue cependant 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 1ère 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 incertaine toute tentative de comparaison entre les cycles et de mise en corrélation directe entre les modalités de mise en place des cycles et la réussite des élèves. Toutefois, la passation de ces épreuves peut indiquer des tendances.

- 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 3ème et d'élèves de 6ème selon le modèle mis au point par une Unité de Formation et de Recherche de psychologie³. Le test mesure l'estime de

² REY B. et all., « Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental », recherche financée par la Communauté française, *Rapport terminal*, août 2001.

³ Oubrayrie N., Safont C., & de Léonardis M., 1994, « Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: L'ETES », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44, (4), 309-317. Equipe de Psychologie Sociale du Développement et de la Santé de l'Université Toulouse II - le Mirail

soi des enfants selon quatre domaines du soi : soi émotionnel, soi scolaire, soi social et soi physique.

3.2. Résultats globaux

a) Evaluations des compétences cognitives

Les épreuves

Le but de notre recherche était de saisir les formes organisationnelles et les pratiques pédagogiques les plus favorables à l'efficacité des cycles. Un cycle « efficace », dans la logique d'une école de la réussite, amène tous les élèves du cycle à la maîtrise des compétences listées dans les Socles. Il nous fallait donc 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 (financée par la Communauté française) effectuée en 1999-2000 des épreuves d'évaluation des compétences de fin d'étapes de l'enseignement fondamental. Les explications théoriques et pratiques concernant ces épreuves ont été fournies dans les rapports de recherche 1999-2001⁴. La conception des épreuves est également consignée dans un ouvrage⁵. Nous avons, pour la présente recherche, considéré les résultats aux phases 1 et 3 de ces épreuves car ils 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 sous-tendent la résolution des phases 1 et qui doivent être automatisées à leur niveau de scolarité.

Les résultats

Nous avons procédé aux comparaisons entre certains résultats obtenus par l'ensemble des écoles en 2000-01 et la moyenne des résultats obtenus par les cycles étudiés en 2002-03.

Pour rappel, en 2000-01 l'objet de notre recherche consistait en la validation de l'outil d'évaluation des compétences que nous avons créé. Contrairement à la recherche dont il est question ici, nous ne nous occupions pas alors 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, en outre, 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.

⁴ REY B. et al., « Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental », recherche financée par la Communauté française, *Rapports terminaux*, août 2000 et août 2001.

⁵ Rey, Carette, Defrance et Kahn, « *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* » Bruxelles, De Boeck, 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.

⇒ ***Comparaison des résultats globaux***

La comparaison des résultats nous a permis de constater qu'ils sont globalement 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 quatre ans (l'étape) et même parfois cinq années pour la première étape. 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.

Par ailleurs, nos évaluations de 2000-2001 portaient aussi bien sur des écoles à fonctionnement traditionnel que sur des écoles qui nous avaient été signalées comme pédagogiquement dynamiques. En outre, dès 2000, officiellement, le cycle 5-8 s'installait dans les écoles.

⇒ ***Comparaison des résultats obtenus entre les cycles***

La comparaison des résultats obtenus d'un cycle à un autre ne paraît pas pertinente dans l'absolu ; un nombre important de variables intervient dans la performance des élèves. Certaines sont d'ordre social et même si nous faisons la distinction entre un cycle défavorisé, mixte ou favorisé, cette distinction reste approximative. Les sociologues nous ont montré combien elles sont insuffisantes. Dans le rapport à l'école et au savoir des élèves de milieux populaires la position socio-économique des parents n'est qu'une variable parmi d'autres : l'histoire scolaire des parents et des grands-parents et plus généralement leur type de trajectoire semble très influentes. Mais la saisie de cette réalité ne constituait pas l'objet de notre recherche. D'autres variables d'ordre scolaires, liées à l'histoire du cycle dans l'école (un cycle dont les élèves ont connu une intervention successive de remplaçants dans les cycles précédents par exemple) influent probablement sur les performances des élèves de ce cycle. Mais là encore la saisie de cette réalité qui aurait impliqué une étude beaucoup plus qualitative de chaque cycle ne constituait pas l'objet de notre recherche.

Les résultats obtenus par un cycle ne constituent qu'un élément parmi une constellation d'informations que nous avons tenté d'appréhender chez chacun d'entre eux. Ils sont donc à interpréter avec beaucoup de prudence. Cependant, dans les monographies dressées pour chacun des cycles, nous situons les résultats de celui-ci entre les résultats les plus hauts obtenus et les plus bas obtenus par un cycle identique. Mais rappelons-le, cette indication ne constitue qu'une information parmi d'autres.

En ce qui concerne les résultats du cycle 5-8,

- En phase 1, le cycle ayant la moyenne la plus haute a obtenu 40.14, tandis que celui qui a la moyenne la plus basse a 20.
- En phase 3, le cycle ayant la moyenne la plus haute a obtenu 73.08 tandis que celui qui a la moyenne la plus basse a 54.57.

En ce qui concerne les résultats du cycle 10-12,

- En phase 1, le cycle ayant la moyenne la plus haute a obtenu 68.63, tandis que celui qui a la moyenne la plus basse a 30.45.
- En phase 3, le cycle ayant la moyenne la plus haute a obtenu 80.89 tandis que celui qui a la moyenne la plus basse a 58.52

En ce qui concerne les résultats cognitifs du cycle 5-8, le cycle 5-8 de l'école **3** se détache nettement des autres cycles avec une moyenne de 40.14 obtenue en phase 1 et une moyenne de 70.63 en phase 3. Viennent ensuite les cycles 5-8 de l'école **6** (phase 1 : 33.55, phase 3 : 69.30), celui de l'école **8** (phase 1 : 31.60, phase 3 : 65.92) et celui de l'école **1** (phase 1 : 31.04, phase 3 : 64.48).

À l'autre extrême, le cycle 5-8 de l'école **2** affiche les résultats les plus bas (phase 1 : 27.94, phase 3 : 63.53)

En ce qui concerne les résultats cognitifs du cycle 10-12, le cycle 10-12 de l'école **5** se détache nettement des autres cycles avec une moyenne de 68.63 obtenue en phase 1 et une moyenne de 58.52 en phase 3. Viennent ensuite les cycles 10-12 de l'école **8** (phase 1 : 59, phase 2 : 80.08), l'école **3** (phase 1 : 51.52, phase 3 : 80.89) et l'école **4** (phase 1 : 48.72, phase 2 : 66.71).

À l'autre extrême, le cycle 10-12 de l'école **1** affiche les résultats les plus bas (phase 1 : 30.45, phase 3 : 66.18)

b) Echelle Toulousaine d'Estime de Soi (ETES)

L'outil

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 ⁶, 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.

⁶ Equipe de Psychologie Sociale du Développement et de la Santé de l'Université Toulouse II - le Mirail – France. Oubrayrie, N. Safont, C. & de Léonardis, M. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: L'ETES. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 44, (4), 309-317.

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, Sordes-Ader, Lévêque, Oubrayrie, et Safont-Mottay (1998) 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.

Les résultats

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 huit des dix écoles observées qui se sont prêtées à ce test, et s'il y a des cycles dans lesquels le score moyen 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. 159 élèves au total ont effectué le test.

Le score moyen d'estime de soi le plus haut atteignait 4.48, tandis que le plus bas était à 1.43.

A priori, deux écoles se distinguent avec un score moyen élevé : l'école 2 (score moyen 4,1971) et l'école 7 (score moyen 4,3065).

Deux autres écoles se distinguent par un score moyen 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).

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 (Sordes-Ader., Lévêque, Oubrayrie & Safont-Mottay 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. Étant sans cesse interrogée, modulée par ce que les adolescents vivent, espèrent ou réalisent, l'estime de soi change et se reconstruit constamment.

c) Le questionnaire enseignant

L'outil

Comme nous l'avons dit précédemment, le questionnaire a été élaboré par notre équipe de recherche. Il a été pré-testé auprès de 10 enseignants. Il est constitué de 58 items à propos desquels chaque enseignant et directeur doit se positionner comme étant « pas du tout d'accord » ; « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Avec une échelle de Likert à 4 pas, nous avons voulu éviter une position centrale qui aurait pu permettre à quelques enseignants de ne pas se positionner en répondant au centre. Ce faisant, nous avons pu remarquer qu'il a été difficile, pour quelques enseignants, de se positionner à propos de certains items. Ils ont alors recréé une position centrale en plaçant une croix entre la réponse « pas d'accord » et la réponse « d'accord », ou se sont abstenus de répondre.

Les résultats

À la suite de l'analyse des réponses des enseignants et directeurs, nous avons regroupé les items dans les huit rubriques suivantes : pari d'éducabilité, continuité, différenciation, évaluation, redoublement, attribution des difficultés et échecs scolaires, conception de l'apprentissage et organisation du cycle.

L'analyse des réponses des enseignants est organisée selon ces huit rubriques. Dans cet article, nous ne rapportons que les réponses qui nous paraissent significatives.

⇒ **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.

⇒ **Différenciation pédagogique**

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 semblent 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 aucun enseignant, ne souhaite l'homogénéité dans sa classe. On retrouve ces deux tendances dans les écoles indépendamment du public qui les fréquente : favorisé, mixte ou défavorisé. Ainsi on a pu remarquer, par exemple, que les enseignants de l'école **2** (public mixte) et ceux de l'école **9** (public favorisé) rêvent d'homogénéité tandis que ceux de l'école **8** (public favorisé) et ceux de l'école **10** (public défavorisé) préfèrent rencontrer l'hétérogénéité dans leurs classes.

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

Le nombre d'approbations aux affirmations des items 11 et 21 est le même, c'est-à-dire 40 (item 11 : « Je préfère enseigner dans une classe homogène plutôt que dans une classe d'âge et/ou de niveau différents. » ; item 21 : « Une classe homogène dans un domaine d'apprentissage accroît toujours l'efficacité de l'enseignement. »). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ça serait par souci d'efficacité que certains enseignants préféreraient enseigner dans une classe homogène. Cette hypothèse s'avère erronée. Seule la moitié des enseignants préférant une classe homogène, pense également que cette homogénéité accroît l'efficacité de leur enseignement.

⇒ **Évaluation**

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 soient 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)

⇒ **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.

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

⇒ **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).

Ces résultats pourraient faire 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 qui s'est positionnée le plus en accord avec ces items (école **1**) qui a les moins bons résultats à la phase 1 de nos évaluations de compétences, mais aussi très curieusement à la phase 3. 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.

d) Conclusion

Les réponses des enseignants laissent apparaître des obstacles mentaux, non pas à la mise en place des cycles mais plus largement à celle de l'école de la réussite. Car ne l'oublions pas, les cycles (et même plus précisément les étapes) ne sont qu'un instrument au service de la réussite de tous les élèves.

En effet, si les enseignants font massivement le pari que tous les élèves peuvent réussir (107 / 130) ils sont aussi 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 leur impuissance, face à certains problèmes, ébranlait leur conviction d'éducabilité. Car « 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. » Meirieu (1991, p. 26). 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^{ère} P notamment. Pourtant toutes les études quantitatives et statistiques démontrent le contraire. Mais l'enseignant ne traite pas avec des statistiques, il traite avec des cas particuliers, des élèves et leurs familles et, 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. On peut d'ailleurs constater 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. Par conséquent ces écoles se condamnent à l'impuissance face à l'échec et donc à l'inexorabilité du redoublement. Nous mettons à part l'école **7**. Celle-ci se positionne également en faveur du redoublement, mais parce qu'elle accueille un public particulièrement défavorisé, elle 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., nos observations nous permettent d'avancer qu'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. Les enseignants sont encore très nombreux à ne pas encore savoir différencier leur pédagogie, certains le font même très inefficacement, voire au détriment des apprentissages des élèves les plus en difficulté, par exemple.

3.3. Les fiches monographiques des cycles étudiés

a) Les fiches

Nous avons dressé une fiche monographique pour chacun des cycles étudiés. Ce qui a fait un total de 25 fiches synthétisant les informations concernant les différents cycles ainsi que leurs résultats à l'évaluation des compétences cognitives, des compétences en matière d'estime de soi et des questionnaires enseignants et direction.

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.

Les fiches occupent 26 pages de notre rapport de recherche, c'est pourquoi nous ne pouvons les citer dans cet article.

b) Ce que nous tirons 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 propices 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, déjà évoqué, construit par l'équipe de notre unité de recherche. Cet outil, qui a désormais été testé sur environ 1500 élèves, peut être considéré comme ayant une bonne fiabilité.

L'étape suivante de notre travail consistait à mettre en rapport ces résultats avec les caractéristiques de chaque cycle (forme organisationnelle, pratiques pédagogiques, représentations des enseignants). 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 dessein qu'une enquête de terrain combinant plusieurs approches (entretiens, questionnaires, observations de classes, évaluation cognitive et psycho-affective des élèves) s'est révélée indispensable.

Les fiches que nous avons établies et publiées dans le rapport de recherche étaient 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 compléterons 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). 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. À la rentrée 2002-2003, un enseignant du 5-8 avait perdu la moitié de ses heures à enseigner à la suite d'un manque d'inscriptions. Dans cette école, les titulaires 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 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 ici 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 1^{ère} P 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.

Quant à l'école **7**, comme nous l'avons déjà dit, 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 de plusieurs façons. L'une 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 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 ne considère pas 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 le troisième, cinquième, sixième et septième rang 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. Dans le cycle 10-12, les classes pluri-âge (écoles **5, 8 et 6**) se classent première, deuxième et sixième dans les résultats. Il faut préciser que, dans l'école **6**, une partie des élèves du 4^{ème} cycle a reçu l'enseignement de plusieurs remplaçants durant toute l'année. Si cela n'avait pas été le cas, on peut imaginer que les résultats des élèves auraient pu être différents.

Mais il se peut que le 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 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, dans les cycles où ont été instituées des classes pluri-âge se retrouvent peu d'enseignants qui, dans le questionnaire, disent préférer les classes homogènes. Ainsi, dans les écoles **6, 7 et 8**, 36 enseignants sur 42 au total, soit 85,7 %, se positionnent en faveur d'une organisation de groupes-classes pluri-âge. Si on ne considère plus que les écoles **6 et 8**, c'est-à-dire celles qui ont fait pleinement le choix du pluri-âge, 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 %.

Pourtant, dans les écoles **6 et 8**, la décision du pluri-âge était une décision d'équipe d'école. Dans les cycles de ces écoles, certains enseignants nous ont avoué s'être rendu à la majorité sans avoir le désir d'enseigner en classe pluri-âge. Les premières semaines

d'enseignement leur ont semblé difficiles mais une fois un cap passé, leur peur de l'hétérogénéité et du pluri-âge a disparu. Tous disent aussi que le travail d'équipe et l'aide du ou des collègues les a aidés à surmonter leur crainte.

Il semblerait donc que la classe pluri-âge, quand elle est acceptée voire souhaitée par l'enseignant, constitue un milieu favorable à l'apprentissage des élèves.

Il semblerait également que, face à la classe pluri-âge et plus généralement à l'hétérogénéité des élèves, des obstacles cognitifs qui constituent des résistances existent chez un grand nombre d'enseignants. Cependant, il semblerait aussi que lorsque les enseignants commencent à être outillés (formation continue, soutien d'équipe, rudiments de pédagogie différenciée, ...) les obstacles tombent.

Quelques configurations particulières :

En 5-8, au moins quatre facteurs pédagogiques apparaissent influents sur 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. Par ailleurs, elle s'est donné pour principe d'accepter toutes les inscriptions. De ce fait, comme évoqué plus haut, cette école accueille des enfants s'étant trouvés en difficulté scolaire dans d'autres établissements. Cependant l'observation de cette école et de ses cycles 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 permettre ainsi le suivi de l'organisation mise en place depuis quelque temps. Pourtant l'effectif scolaire était 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.
- Des équipes d'étape très soudées.
- Une véritable continuité des enseignements de 3^{ème} M et de 1^{ère} – 2^{ème} 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^{ème} M 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.

Enfin, il est intéressant 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 pourtant 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).

IV. CONCLUSION GENERALE

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 de ne plus opérer le bilan des acquis, pour chaque élève, à l'issue d'un an, mais de deux et que durant cette période, les enseignants du cycle, et particulièrement son enseignant référent, soient attentifs à ses apprentissages et veillent à assurer une continuité des pratiques pédagogiques. À cette fin, différentes modalités organisationnelles ont été conçues en Communauté française :

- 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 décroissements (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 alors 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 se combinent. 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 décloisonnements 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.

À 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.

À l'inverse, bien sûr, il peut y avoir des configurations négatives. La même forme organisationnelle, c'est-à-dire le pluri-âge, peut être mis en place avec d'incessants regroupements et décloisonnements 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'aient ainsi 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, ont la tentation de multiplier les activités qui ne sont pas centrées directement sur les apprentissages, comme certains types de projets ou de découvertes 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. Mais leur fréquence finit par se faire au détriment des activités d'apprentissage, ce qui, à terme, renforce les difficultés de certains élèves. C'est dans de telles situations qu'on peut rencontrer une majorité d'enseignants favorables au redoublement, parce qu'ils sont démunis devant les carences de leurs élèves et ne voient pas d'autres solutions.

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 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.

V. BIBLIOGRAPHIE

ARIÈS P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

BAUTIER E., 2001, « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, pp. 117-162.

- BERNSTEIN B., 1975, *Classes et pédagogie*, Paris, OCDE.
- BROUSSEAU G., 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, 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.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.
- 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.
- 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.
- MEIRIEU Philippe, 1990, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF, Paris, 5^{ème} édition.
- OUBRAYRIE N., SAFONT C., & DE LEONARDIS M., (1994), « Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : L'ETES », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 44, (4), pp. 309-317.
- OUBRAYRIE N., (1997), *L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle toulousaine d'estime de soi comme technique d'évaluation. Pratiques Psychologiques*. Le bouscat : L'esprit du temps, (2), pp. 39-53.
- 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.
- 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.
- 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.
- SORDES-ADER F., LEVEQUE G., OUBRAYRIE N., & SAFONT-MOTTAY C., (1998). « Présentation de l'Echelle Toulousaine d'Estime de Soi : E.T.E.S », In M. Bolognini et Y. Prêteur (Eds.), *L'estime de soi : Perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé. Textes de Base en psychologie, pp. 167-182.
- 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.