

LES CYCLES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : REPÉRAGE DES PRATIQUES

Bernard Rey, Sabine Kahn, Anne Defrance, Vincent Carette
Université Libre de Bruxelles
Service des Sciences de l'Éducation

Le décret du 14 mars 1995, relatif à la promotion d'une École de la réussite dans l'Enseignement Fondamental, prône 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*".

L'organisation en cycles est, depuis le 1er septembre 2000, obligatoire pour les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (maternel et 5-8) ; elle le sera, le 1er septembre 2005, pour les deux derniers cycles de l'enseignement fondamental (8-10 et 10-12).

Si certaines écoles semblent déjà être organisées sur ce modèle nouveau, d'autres, bien au contraire, fonctionnent sur le modèle qui précisément valorise la figure de l'instituteur "seul maître à bord dans sa classe".

Pour ces écoles "traditionnelles" et leurs enseignants, travailler sur un modèle différent, qui va même parfois à l'inverse de ce qui a toujours été prôné, relève d'un défi monumental. Pour les autres, il n'est pas aisé de savoir si l'organisation en cycles, telle qu'elle est réalisée dans l'école, va vraiment dans le sens de ce que veulent les instructions officielles. Dans les deux cas, il est utile de fournir aux équipes d'école un outil d'accompagnement pour la mise en place des cycles.

1. Cadre de référence

Pour construire un tel outil 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 à redouter, il a paru nécessaire de se référer à trois sources :

- a) le but assigné aux cycles dans les textes officiels,
- b) les pratiques possibles susceptibles de conduire à ce but,
- c) les pratiques réelles rencontrées effectivement sur le terrain aujourd'hui.

a) Le but assigné aux cycles dans les textes officiels :

Dès le début des années septante, les textes réglementaires en Belgique francophone prônent l'organisation de la scolarité en cycles d'apprentissage. La notion de cycle est alors principalement rattachée 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.

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

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.

b) Les formes organisationnelles possibles, pour la mise en place 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, etc.) 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.

Les modifications de la classe traditionnelle que suscite l'organisation en cycles peuvent prendre des formes extrêmement diverses. Pour arriver à les distinguer et à les repérer, il nous paraît utile de concevoir, d'abord d'une manière théorique, les différentes formes organisationnelles possibles de la rencontre entre élèves et enseignants. L'enquête de terrain nous permettra ensuite de voir celles que l'on rencontre effectivement et, parmi celles-ci, les plus fréquentes.

Dès lors qu'il y a enseignement, il y a rencontre entre des élèves et des enseignants. Mais cette rencontre prend des formes diverses selon différents facteurs :

- selon le nombre d'élèves : il peut s'agir d'un ou de plusieurs élèves ; toutefois dans la forme scolaire et en dehors de circonstances ponctuelles, ce n'est pas un élève unique, mais un groupe qui est mis en relation avec un enseignant ;
- selon le nombre d'enseignants qui interviennent successivement ou simultanément auprès de ce groupe ;
- selon la nature des élèves et, en particulier, selon leur âge : le groupe peut être constitué d'élèves de même âge ou d'âges différents ;
- selon la permanence du groupe : cela peut s'entendre de sa durée dans le temps (quelques semaines, une année, plusieurs années) ou de sa stabilité (groupe uniforme ou redistribution régulière ou ponctuelle des élèves selon d'autres groupements);

Si l'on tente de formaliser ces possibilités dans le cadre de l'organisation en cycles, on peut les ramener aux différentes combinaisons des valeurs 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-âges" (par exemple, une troisième primaire) et les classes "pluri-âges" (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-âges" 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. 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.

La combinaison de ces quatre variables à deux valeurs donne seize possibilités théoriques, comme le montre le tableau ci-après.

Pluri-âge	Sans montée	Un seul enseignant	groupe stable				
			groupe variable				
		Plusieurs enseignants	groupe stable				
			groupe variable				
	Montée enseignant	Un seul enseignant	groupe stable				
			groupe variable				
		Plusieurs enseignants	groupe stable				
			groupe variable				
Mono-âge	Sans montée	Un seul enseignant	groupe stable				
			groupe variable				
		Plusieurs enseignants	groupe stable				
			groupe variable				
	Montée enseignant	Un seul enseignant	groupe stable				
			groupe variable				
		Plusieurs enseignants	groupe stable				
			groupe variable				

Sans anticiper sur les résultats de l'enquête effectuée durant l'année 2001-2002 et dont on trouvera les résultats ci-dessous, on peut d'emblée signaler que ces seize possibilités ne se rencontrent pas toutes sur le terrain.

En effet, lorsqu'il est question d'organisation en cycles, on est plus facilement compris des enseignants et des directeurs en évoquant quatre possibilités :

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 : 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.

A première vue, il semblerait préférable de classer les formes organisationnelles que nous rencontrerons dans les écoles au moyen de ces quatre catégories. Cela paraîtrait plus simple que la référence à seize possibilités.

Cependant, il nous paraît utile de conserver, comme principe de distinction et de classement notre système de variables conduisant aux seize possibilités, car ces quatre possibilités ne sont pas exclusives les unes des autres. On peut imaginer une situation dans laquelle il y a, à la fois, montée de l'enseignant avec sa classe et assouplissement du titulariat, ou classe pluri-âge et assouplissement du titulariat, ou bien encore (et c'est même assez fréquent) une classe pluri-âge et des regroupements variables de certains élèves de cette classe avec des élèves d'une autre. Les acteurs de terrain sont d'ailleurs conscients de ces possibilités, puisqu'il leur arrive de les mettre en pratique. Ces quatre "formes" ne sont pas alors des catégories permettant de classer les façons de faire, mais, comme nous les utilisons dans le tableau ci-dessus, des variables susceptibles d'être croisées pour donner lieu à des catégories plus nombreuses et plus fines. Or, dans le dialogue avec les acteurs de terrain, il arrive qu'on évoque ces mêmes quatre formes comme les quatre grandes manières de mettre en place une organisation en cycles, et donc comme des catégories disjointes et exclusives. Il s'ensuit une certaine confusion.

Nous préférons donc garder une classification en seize possibilités théoriques issues du croisement des différentes valeurs de quatre variables, même si certaines de ces possibilités théoriques ont peu de chance de se rencontrer dans la pratique. On verra, toutefois dans le paragraphe 2 b 1 "*Les formes organisationnelles*", que les réalités de terrain nous ont amenés à les réduire de seize à douze.

Notre enquête nous permettra de répondre à deux questions :

- Parmi ces possibilités, quelles sont celles qu'on rencontre dans la pratique des écoles qui ont choisi de s'organiser en cycles ?
- Quelles sont celles qui sont les plus fréquentes ?

Mais aucune des formes d'organisation de la classe sous-tendues par ces possibilités théoriques n'est obligatoire et inhérente au fonctionnement en cycles. En revanche l'absence de redoublement pendant la durée du cycle semble être constitutive de cette notion même. Si une période de deux 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 qui en est faite dans le décret de mars 1995.

En effet, toutes les recherches, tant quantitatives que qualitatives, montrent que le redoublement est inefficace, voire néfaste pour l'élève concerné. 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 par l'élève dans les différentes disciplines.

C'est pourquoi, dans l'enquête effectuée lors de cette première année de recherche, nous tenterons, dans les entretiens avec les directeurs, d'obtenir des informations sur la ou les

formes d'organisations en cycle adoptées dans l'établissement mais également sur trois autres points :

- Nous leur demanderons s'il y a eu des élèves en années complémentaires. Car, si ce n'est pas le cas, il pourrait s'agir d'une situation où l'on satisfait pratiquement à l'obligation de résultats.
- Dans le cas où il y a eu, ces dernières années, des élèves en année complémentaires, nous tenterons d'avoir la description du dispositif mis en place, de façon à voir s'il se ramène en fait à un redoublement ou s'il implique d'autres mesures.
- Enfin, nous leur demanderons comment, selon eux, doit se pratiquer la pédagogie différenciée.

c) Les choix pédagogiques susceptibles de conduire au but assigné aux cycles :

L'organisation en cycles, c'est la division de la scolarité en périodes, de deux ou trois ans, pendant lesquelles les apprentissages doivent se faire dans la continuité, dans le respect du rythme de chaque élève et sans redoublement. Le but de ce dispositif est d'amener *tous* les élèves à la maîtrise des compétences fixées, pour chaque fin de cycle, dans les *Socles*.

La simplicité apparente de cette définition et de cette finalité cache un grand nombre de questions. Car il reste à déterminer les formes organisationnelles concrètes et les modalités pédagogiques qui permettront d'assurer la continuité des apprentissages, de respecter les rythmes de chacun, d'éviter les redoublements et surtout de faire acquérir, par tous, les compétences attendues. La présente recherche voudrait déboucher sur un outil d'accompagnement d'une telle entreprise. Mais cet outil ne peut se construire sans l'examen de ce qui se fait d'ores et déjà dans des écoles qui ont opté volontairement pour l'organisation en cycles.

Or dans ces écoles, des modalités organisationnelles très diverses existent déjà sur le terrain.

La première question qui va, dès lors, guider notre recherche est de savoir lesquelles de ces possibilités se rencontrent sur le terrain et avec quelle fréquence.

La deuxième est de savoir celles qui sont les plus favorables pour atteindre le but assigné aux cycles. Or les considérations qui précèdent laissent supposer qu'aucune de ces formes n'est en elle-même déterminante. Leur efficacité semble suspendue à d'autres aspects, plus discrets, de la pratique des enseignants et à la réponse à d'autres problèmes. On peut les ramener à deux pôles :

- L'efficacité des cycles paraît liée à la mise en place d'une pédagogie différenciée. C'est elle qui permettra d'assurer la continuité d'acquisition de compétences ; c'est elle qui permettra le respect des rythmes de chacun ; c'est elle qui permettra d'éviter les redoublements et de faire fonctionner l'année complémentaire ; c'est elle encore qui commandera la constitution des regroupements d'élèves au sein de la classe et entre les classes.

- Un certain nombre de dispositifs organisationnels liés aux cycles semblent vouloir rompre avec la tradition scolaire en proposant des tâches globales et intégrées, en favorisant les interactions entre élèves de même âge et d'âges différents, en instituant des groupes de travail autour de projets. La question se pose de savoir si ces dispositifs ont essentiellement un rôle motivationnel et socio-affectif ou s'ils ont aussi un impact direct ou indirect sur les apprentissages.

Mais il se peut que l'efficacité réelle des cycles pour réduire l'échec scolaire tienne à des conditions et à des pratiques encore moins discernables que celles que nous venons d'énumérer. C'est peut-être dans des signaux imperceptibles (d'attente, d'exigence, de confiance, d'estime, etc.) envoyés, à leur insu, par les enseignants à leurs élèves que résident les moyens pour atteindre les objectifs que visent les cycles. Le facteur déterminant tiendrait alors à l'attitude générale des enseignants plutôt que dans les formes organisationnelles. Ces dimensions sont certainement importantes, il n'est pas certain pour autant qu'on puisse construire des instruments qui permettent de les saisir aisément.

C'est pour permettre d'éclairer cette hypothèse que nous prévoyons, dans les écoles que nous sélectionnerons pour la troisième étape du travail, de saisir le positionnement des enseignants par rapport à un certain nombre de principes qui commandent et orientent l'organisation en cycles :

- L'idée d'éducabilité : tout enfant peut apprendre si on lui en laisse le temps ;
- Il n'y a pas de justification objective à l'échec scolaire ;
- La concurrence entre élèves n'est pas au service de la qualité des apprentissages.
- Il est plus efficace de prévenir les difficultés des élèves que de chercher à y remédier lorsqu'elles sont établies.
- Etc.

2. L'enquête de terrain

Après le repérage des buts assignés à l'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage dans les textes officiels et les différentes formes théoriques qui peuvent leur être assignés, l'enquête de terrain va nous permettre de voir les formes que l'on rencontre effectivement sur le terrain. Nous verrons également quelles sont les formes les plus fréquentes parmi celles-ci mais aussi s'il est fait usage de l'année complémentaire et de la pédagogie différenciée dans les écoles.

a) Méthodologie de la première enquête :

Le but de cette première enquête n'est pas de présenter un tableau quantifié de la mise en place des cycles dans les écoles primaires en Belgique francophone. Il est seulement de dresser la liste la plus large possible des différentes formes organisationnelles et des différentes pratiques pédagogiques qu'on peut rencontrer sur le terrain, dans le cadre de la mise en place des cycles.

Par suite, notre souci n'était pas de construire un échantillon représentatif des écoles fondamentales en Communauté Française. Il était plutôt de sélectionner les écoles qui avaient le plus de chance de présenter toutes ensemble la plus grande variété possible de formes organisationnelles et de pratiques pédagogiques relatives aux cycles.

Dans ce but, nous avons retenu les écoles qui ont mis en place, non seulement le cycle 5-8 (ce qui correspond à l'obligation décrétole), mais aussi les cycles 8-10 et 10-12 (pour lesquels l'obligation ne sera effective qu'en 2005). Il nous semble, en effet, que ces écoles qui ont choisi volontairement l'organisation en cycles, sont plus susceptibles d'offrir des pratiques pédagogiques et des formes organisationnelles innovantes. Parmi les écoles de ce type, 156

écoles nous ont été signalées par les inspecteurs cantonaux. Elles sont réparties sur toute la Belgique francophone.

1) Questionnaire ou entretien semi-directif ?

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs menés avec chaque directeur par téléphone, plutôt que pour un questionnaire.

La posture que nous avons adoptée dans l'entretien nous permettait de laisser surgir des indications auxquelles nous n'avions pas pensé à cet état d'avancement de notre recherche. Le questionnaire aurait enfermé l'interlocuteur dans des catégories de réponses. C'est ainsi, par exemple, que nous avons rapidement constaté que des réponses, à première vue semblables, recouvraient des réalités différentes. Le vocabulaire concernant les formes d'organisation en cycles est, pour le moment, très peu stabilisé. L'entretien permet de faire préciser ce qui est désigné sous un terme et, ainsi, d'éliminer une partie des ambiguïtés.

2) Constitution du guide d'entretien

Le guide d'entretien est constitué de plusieurs niveaux :

- un niveau formel qui concerne à la fois certains aspects de l'organisation administrative de l'école et certains aspects de l'organisation de chaque cycle dans l'école.
- un second niveau qui tente d'aller au-delà du simple repérage des formes organisationnelles. Car, comme nous l'avons vu précédemment, l'efficacité réelle d'un mode de fonctionnement en cycles dépend de conditions moins apparentes. Pour cela, nous avons interrogé les directeurs sur certains aspects des pratiques pédagogiques exercées dans l'intimité des 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.
- un troisième niveau concerne les seules représentations du directeur à propos du cycle.

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.

b) Les constats :

Nous avons interviewé 108 directeurs sur les 156 que nous avions pressentis initialement (soit 69 %). Dans ces écoles, les implantations qui nous paraissaient significatives du point de vue de l'organisation en cycle sont au nombre de 118. Parmi ces 118 implantations, 30 (soit 25 %) sont en discrimination positive (28 le sont effectivement et 2 l'étaient encore à la rentrée 2000).

Nos entretiens ont été menés entre janvier 2002 et mai 2002. Au cours des dernières semaines de l'enquête nous avons re-interrogé rapidement 20 des directeurs qui avaient été préalablement interviewés afin d'éprouver, non pas tant la constance des réponses de ceux-ci que la fidélité de l'instrument et du chercheur. Ces nouvelles réponses une fois encodées se trouvaient conformes au traitement qui en avait été fait la première fois. Toutefois à cette

occasion un des directeurs interrogé a signalé que lors du deuxième entretien de nouvelles réflexions lui venaient.

Nos résultats sont quantifiés cependant nous tenons à rappeler que nos pourcentages n'ont pas l'ambition de donner une image représentative des pratiques de terrain, puisque notre échantillon de départ ne l'est pas. Nos pourcentages tentent simplement de donner une indication de la fréquence des pratiques, mais cette indication, pour les raisons que nous venons d'invoquer, n'est pas complètement fiable.

1) Les formes organisationnelles

Pour regarder les formes organisationnelles choisies par les équipes pédagogiques, il nous paraît plus pertinent de considérer plus précisément les implantations comportant 6 classes ou plus. En effet dans les implantations à moins de 6 classes, les équipes, voire l'enseignant unique, sont extrêmement contraints par les effectifs d'élèves et le nombre de titulaires, dans leur organisation pédagogique. L'exemple typique de cette situation est la classe rurale unique dans laquelle sont regroupés tous les élèves de primaire de l'école.

Le tableau 1 indique les fréquences des différentes formes organisationnelles des cycles dans les implantations à au moins 6 classes.

Tableau 1 : Classement des cycles selon les quatre variables (classe pluri-âge / classe uni-âge — classe uni-annuelle / classe pluri-annuelle — enseignant unique / plusieurs enseignants successifs — groupe stable / groupe variable) dans les implantations comportant au moins 6 classes de primaire.

pluri-âge				mono-âge							
uni-annuelle				uni-annuelle				pluri-annuelle			
un seul enseignant		plusieurs enseignants		un seul enseignant		plusieurs enseignants		un seul enseignant		plusieurs enseignants	
grpe stable	grpe variable	grpe stable	grpe variable	grpe stable	grpe variable	grpe stable	grpe variable	grpe stable	grpe variable	grpe stable	grpe 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

- Dans 9% des cycles, les classes sont pluri-âges, uni-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 9,5% des cycles, les classes sont pluri-âges, uni-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).

- Dans 2,5% des cycles, les classes sont pluri-âges, uni-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 2,5% des cycles, les classes sont pluri-âges, uni-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).

- Dans 17% des cycles, les classes sont mono-âges, uni-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 17% des cycles, les classes sont mono-âges, uni-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).
- Dans 4% des cycles, les classes sont mono-âges, uni-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 3% des cycles, les classes sont mono-âges, uni-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).

- Dans 16,5% des cycles, les classes sont mono-âges, pluri-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 11,5% des cycles, les classes sont mono-âges, pluri-annuelles, avec un seul enseignant et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).
- Dans 2,5% des cycles, les classes sont mono-âges, pluri-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves stable (c'est-à-dire sans décloisonnement).
- Dans 3,5% des cycles, les classes sont mono-âges, pluri-annuelles, avec plusieurs enseignants et un groupe d'élèves variable (c'est-à-dire avec décloisonnement).

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. En effet, les classes pluri-âges (réunissant par exemple des élèves de 1^{ère} et de 2^{ème}) peuvent être qualifiées de pluri-annuelles (puisque l'enseignant garde un groupe d'âge deux années de suite), mais peuvent tout aussi bien être considérées comme uni-annuelles (puisque'il ne reste qu'une année en présence d'un groupe classe donné). Nous avons donc, conventionnellement, choisi de considérer que toutes les classes pluri-âges sont pluri-annuelles, ce qui ramène à 12, les 16 possibilités théoriques envisagées.

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 :

➤ 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. Il sera essentiel que dans le cadre de la seconde enquête, nous puissions voir les raisons de ce fait. Evoquons quelques hypothèses :

- 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.

➤ Les possibilités à fréquence moyenne :

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

Elles mériteront toute notre attention, lors de la deuxième enquête, car 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 décroissement (deux aspects novateurs).

➤ Les possibilités à fréquence forte :

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

Là encore, c'est l'observation qualitative de la deuxième enquête qui nous permettra de voir pourquoi ces possibilités sont les plus fréquentes. Mais on peut dès maintenant formuler une conjecture concernant les deux premières de ces possibilités : c'est peut-être leurs caractères très traditionnels qui en explique la fréquence. La première (uni-âge, uni-annuelle, avec un seul enseignant et *sans* décroissement) 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* décroissement), 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.

2) L'année complémentaire

Rappelons que ce point est décisif puisque le cycle se définit par une période d'apprentissage sans redoublement. Tout au plus est-il parfois nécessaire de prolonger la période par une année complémentaire dans des certaines situations particulières. Or nous avons vu, dans le cadre conceptuel, qu'il pouvait y avoir des confusions entre année complémentaire et redoublement. Les informations recueillies dans nos entretiens vont nous permettre de savoir

si les écoles ont effectivement recours à l'année complémentaire et quel(s) dispositif(s) elles mettent en place pour l'organiser.

➤ Existence d'élèves assujettis à l'année complémentaire

Nos entretiens montrent que sur les 118 implantations considérées, 13 n'ont pas eu recours à l'année complémentaire ces deux dernières années (11 %). Pour expliquer ces résultats différentes hypothèses sont possibles, mais nous ne pouvons les vérifier à cette étape de notre enquête. Une chose est certaine : ces écoles ont une pédagogie qui amène leurs élèves à atteindre les compétences des Socles. Elles satisfont à l'obligation de résultats pour leurs élèves. Si nous ne pouvons l'expliquer à cette étape de la recherche, nous pouvons par contre remarquer que 9 de ces implantations (qui font partie d'écoles différentes) ont la préoccupation d'une pédagogie différenciée, du moins à travers les indications de leur directeur.

➤ Nature de l'année complémentaire

Si 13 implantations n'ont pas eu recours à l'année complémentaire, il en reste par contre 105 (89 %) qui l'ont utilisée. Selon quelles modalités a-t-elle alors été organisée ? Et surtout, ne se ramène-t-elle pas, pour les élèves concernés, à un redoublement ?

Tableau 2 : Modalités d'organisation de l'année complémentaire pour l'ensemble des implantations, durant les années scolaires 2000-2001 et 2001-2002.

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 difficulté : 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'élèves 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. Ce résultat peut s'interpréter en faisant l'hypothèse que les équipes engagées dans des mesures pratiques de pédagogies différenciées ont compris que l'année complémentaire ne peut être assimilable à un redoublement, mais aussi qu'elles étaient prêtes à prendre des mesures de différenciation pédagogique nécessitées par l'année complémentaire, puisque ces mesures étaient déjà inscrites dans leur pratique. Il existe d'ailleurs une

corrélation positive entre la disposition *année complémentaire individualisée avec des outils* et la pratique de pédagogie différenciée.

On peut faire une hypothèse analogue concernant la corrélation négative constatée entre des mesures de strict redoublement et l'assouplissement du titulariat dans les cycles 8-10 et 10-12. Le travail en équipe que peut nécessiter l'assouplissement du titulariat permettrait l'organisation d'une année complémentaire qui ne soit pas assimilable à un redoublement.

3) 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 et susceptible d'être interprétée de différentes façons. *"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 présupposer qu'une pratique (ou au moins une amorce de pratique) de pédagogie différenciée est entreprise dans l'école. Les réponses sont même parfois extrêmement floues. 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. Quant aux réponses du 1er pôle, même si à ce stade de la recherche nous ne pouvons juger ni de leur effectivité, ni de leur pertinence, elles peuvent être tenues pour des indices qu'une dynamique de pédagogie différenciée est à l'œuvre dans l'école.

Tableau 3 : Classement des réponses des directeurs 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).

D'autres éléments tels que les concertations, les rencontres avec les élèves de maternelle, les regroupements intra et interclasses, etc. ont fait l'objet des entretiens mais, pour des raisons de concision, nous ne les développerons pas dans la présente synthèse.

3. Conclusion et perspectives de la seconde année de recherche

Le but général de la présente recherche, rappelons-le une fois encore, est de construire un outil d'accompagnement susceptible d'aider les équipes d'école à mettre en place une organisation en cycles conforme aux décrets de 1995 et de 1997.

Il est nécessaire, dans ce but, de saisir les effets positifs ou négatifs des pratiques à la fois organisationnelles et pédagogiques qui existent sur le terrain.

L'enquête que nous venons d'achever avait comme but d'identifier ces pratiques sur une échelle relativement étendue, afin de pouvoir, l'an prochain, examiner leurs effets grâce à une investigation nécessairement limitée à un petit nombre d'écoles.

Mais, au delà de ces informations factuelles sur les pratiques, cette enquête nous a permis d'affiner les questions que l'on peut se poser sur l'intérêt de chacune en référence au but assigné à l'organisation en cycles. Elle nous amène à faire également, dès maintenant, le constat d'un certain nombre de dérives dans la mise en place des cycles. Enfin, elle nous permet de déterminer les points sur lesquels nous avons besoin d'informations complémentaires que le travail de la prochaine année pourra nous apporter.

2. Les pratiques

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-âges constitue une forme typique.

Dans tous les cas, la forme organisationnelle ne suffit pas à décider de son intérêt pour atteindre l'organisation en cycles. Il semble que ce qui est déterminant relève de pratiques pédagogiques que seule l'étude de l'an prochain nous permettra de percevoir.

➤ Leur intérêt : quelques interrogations

Si l'enquête de cette année ne nous autorise pas à 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, elle 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.

➤ Constats de décalage entre pratiques et but des cycles

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. Il nous faudra être attentifs aux raisons (traditions, difficultés organisationnelles, contraintes de toutes sortes) qui conduisent au maintien de la pratique du 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.

On peut dire dès maintenant que nous serons particulièrement attentifs à ces points.

➤ Des informations à compléter

En plus des grandes interrogations sur les cycles que nous avons évoquées ci-dessus, la présente enquête nous permet de faire la liste de différentes données factuelles qu'il nous faudra recueillir au cours de l'an prochain :

- Là où elles existent, quelles sont précisément les pratiques de pédagogie différenciées mises en œuvre dans les classes des écoles fonctionnant en cycles ?

- Comment sont constitués les groupes intra-classe et inter-classes (groupes de niveau, de besoin, par affinités, hétérogènes, etc.) ?

- Quels sont les sujets traités par les enseignants dans les concertations intra-cycle et inter-cycles ?
- Y a-t-il des spécificités des écoles à discrimination positive dans la mise en place des cycles ? Les données que nous avons pu recueillir cette année sur ces écoles portent sur des effectifs qui nous ont paru trop faibles pour que nous puissions en tirer des conclusions. C'est donc par l'observation directe sur trois de ces écoles que nous tenterons, l'an prochain, de saisir les problèmes particuliers que peuvent avoir à résoudre les enseignants qui interviennent dans ce contexte.