

dossier

LES CYCLES SUR LES TRACES D'UNE INNOVATION ÉGARÉE

10

À peine arrivé au ministère de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer a repris les vieilles recettes de la plupart de ses prédécesseurs : pas de transformation profonde d'un système radicalement inégalitaire¹ mais des gadgets (une rentrée en chansons), des mesurette (devoirs faits au collège pour apaiser la vie familiale), des faveurs (liberté d'organisation de la semaine pour chaque commune) et surtout le rappel des fondamentaux : remise en place du redoublement², allègement des classes de CP et rétablissement des classes bilangues. Autrement dit, revalorisation des classes homogènes et sélectives, de la transmission verticale, de l'encadrement d'élèves sous le feu d'explicitations qui érodent l'esprit d'initiative et de discussion.³ Toute autre avait été la réforme des cycles initiée par Lionel Jospin en 1989 qui, même si elle n'allait pas assez loin à notre sens, ouvrait des pistes de réflexion sur les conditions d'apprentissage des enfants (temps, espace, ressources humaines et matérielles...). Ce dossier se propose de reparler des atouts de cette

organisation qui ambitionnait de former à l'autonomie et à la solidarité, au tâtonnement expérimental et à l'étude, aux débats et à l'intériorisation. Entre les expériences passées et celles qui perdurent encore, il y a de la place pour des recherches-action qui puissent élaborer avec les enseignants, les parents, les professionnels et les citoyens un système scolaire juste et libérateur d'énergies dans le monde du travail et de la vie publique.

Le 27 mars 1991, l'AFL proposait une journée de réflexion sur l'organisation de l'école en cycles. Dans le dossier introductif, Michel Violet craignait déjà « d'apparaître comme un ancien combattant ressassant une guerre oubliée... »⁴ Alors, aujourd'hui...

À la fin des années 80, Lionel Jospin instituait l'organisation de la scolarité en cycles « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves » en adaptant « l'enseignement à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité ». 20 ans auparavant, l'AFL avait travaillé sur ce sujet, dans le cadre de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), en lançant une recherche « d'une ampleur considérable (par sa durée ; 10 ans au total ; par la population concernée : 80 écoles, plus de 800 enseignants, environ 10 000 enfants ; par son budget, qui fait actuellement rêver) ». Il s'agissait donc, dans cette journée, d'interroger les cycles, de

savoir « dans quelles conditions et pour quelles raisons ils ont été inventés et mis en œuvre par les écoles expérimentales, à quels objectifs ils ont répondu, par quelles dérives ils sont menacés ».

Cette expérimentation n'avait pas été parachutée dans des écoles mais élaborée, réalisée, évaluée avec les instituteurs dans la logique de la recherche-action. Ainsi, plusieurs modèles se sont dégagés permettant de classer les 80 écoles en trois groupes selon qu'elles mettaient en œuvre les « groupes de niveau », la « pédagogie de soutien » ou... « autre chose ». Louis Legrand, alors directeur de l'INRP, avait fixé le cap dans des termes qui semblent aujourd'hui négligés : « *Le problème fondamental de l'école élémentaire française est l'importance des redoublements dans la mesure où ils concernent les enfants des milieux socialement défavorisés* ».

Toutes les écoles étaient d'accord sur les points suivants : ► élaborer un projet en équipe, à l'échelon de l'école, intégrer les parents et des professionnels de la culture, de l'animation, de la petite enfance, etc. ► rompre avec les groupements homogènes permanents tout en maintenant l'appartenance à un groupe de référence et des rapports privilégiés des enfants avec un adulte pour satisfaire le besoin de sécurité. ► instaurer des

(1) ► http://www.lemonde.fr/bac-lycee/article/2015/07/10/du-prenom-a-la-mention-au-bac-des-determinismes-sociaux-toujours-puissants_4678806_4401499.html

(2) ► Voir : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/06/09062017Article636325910224903167.aspx>

(3) ► Voir dans A.L. n°137 (mars 2017) : « *Explicitier ? Oui ! Mais quoi, comment et pourquoi ?* », Serge HERREMAN

(4) ► « *Historique d'une recherche* », Michel VIOLET, A.L. n°34.

conditions différentes d'apprentissage au sein de groupes engagés dans une même tâche (échanges, interactions, confrontations d'enfants d'âges et de savoirs différents).

Suivaient ensuite diverses organisations d'école dont il s'agissait de définir les points communs et les différences, dégager des lignes de force et une problématique générale.

Les groupes de niveau

De 8h30 à 9h, Sylvain est avec son maître, dans sa classe de CM1. C'est son groupe de référence, composé d'enfants de son âge puisque les 2 CM1 de l'école ont été constitués par ordre alphabétique, sans souci de niveau scolaire. Pendant cette 1/2 heure, on parle du déroulement de la journée et on règle divers problèmes individuels et collectifs, généralement d'ordre matériel.

De 9h à 10h, Sylvain va dans une autre salle de classe « faire des mathématiques » avec un autre maître, parce qu'il fait partie d'un groupe faible, constitué pour un demi trimestre d'une dizaine d'enfants au maximum regroupant des enfants de CM1 mais aussi de CE2.

Après la récréation, avec un autre maître, il fera du français dans un groupe fort à l'effectif plus important, constitué pour un mois et demi, lui aussi, et composé d'autres enfants de CM1 et de CM2.

L'après-midi, dans son groupe de référence, Sylvain participe à des activités d'éveil avec son maître et **après la récréation**, il est un jour sur deux en éducation physique, les autres jours dans un des ateliers optionnels (activité manuelle ou esthétique proposée à l'ensemble du cycle 3).

Dans cette école où se pratique une pédagogie par groupes de niveau, les élèves sont répartis dans des classes hétérogènes (groupes permanents composés généralement d'enfants du même âge) mais, pour la totalité du temps consacré à l'enseignement du français et des mathématiques, ils appartiennent, avec des élèves d'autres classes, à des groupes homogènes constitués d'après leurs performances, leur rythme de travail ou d'acquisition. Il s'agit pour lutter contre l'échec, d'augmenter le nombre de réussites. Cette affirmation n'est tautologique qu'en apparence. En dispensant mieux un enseignement mieux adapté, ajusté au plus juste, on espère

procéder à un plus grand nombre de sauvetages individuels. On a fait le choix, les enfants étant différents, d'une pédagogie inégalitaire. C'est ainsi que les groupes des plus faibles sont d'effectifs moindres, garantie d'une individualisation plus grande mais surtout d'une homogénéité plus assurée. Les écarts ne peuvent que se creuser.

Les groupes de soutien

Jacqueline est élève de CP. Elle a une classe et une institutrice comme dans toutes les écoles. La différence, c'est qu'elle appartient à un groupe de référence réunissant le CP, le CEI et la classe de perfectionnement des petits et qu'il lui arrive souvent d'être réunie avec des enfants de ces trois classes.

Le matin, pour la lecture et les mathématiques, **l'après-midi** pour les disciplines d'éveil, elle est dans sa classe, avec sa maîtresse, quelquefois avec sa maîtresse et la rééducatrice (ou un autre adulte) qui l'aideront ainsi que d'autres, dans la réalisation d'un exercice ou d'une tâche individuelle destinés à tous.

Elle se retrouve en **fin d'après-midi** avec des enfants des autres classes dans un atelier (comme Sylvain) mais il arrive qu'avant une leçon, elle rejoigne d'autres enfants dans un autre local et avec un autre instituteur pendant que les autres (ceux dont la maîtresse dit qu'ils sauront bientôt lire) vont à la BCD (Bibliothèque Centre Documentaire) ou préparer la kermesse. Il lui arrive aussi de travailler au sein d'un très petit groupe dans lequel on lui réexplique ce qu'elle a eu du mal à comprendre ou à faire en classe.

Dans cette école où se pratique une pédagogie de soutien on a aussi rompu avec la classe traditionnelle pour instaurer des groupes permanents d'enfants qui sont des classes multi-âges, sans référence à un niveau, convaincu de la richesse que recèlent les différences au sein des groupes. C'est dans ces classes hétérogènes que se dispensent les enseignements mais les efforts consistent à apporter des aides différenciées et compensatoires pour les élèves les plus faibles. Et c'est dans de très petits groupes très homogènes (de 2 ou 3 individus parfois, mais aussi auprès d'un seul enfant) qu'on apporte ces aides, soit avant la leçon, soit au cours de la leçon

grâce à l'intervention de plusieurs adultes, soit après la leçon auprès d'enfants dont on a pu constater les difficultés au cours de la leçon.

Les groupes de projets

Farid qui a 8 ans appartient à une classe d'enfants de 8, 9 et 10 ans qui devraient, dans une autre école, être au CE2, CM1 et CM2. Il a un maître mais il est souvent avec d'autres adultes, dans d'autres locaux et dans des groupes composés d'autres enfants du cycle 3, engagés dans le même projet ou dans des activités obligatoires semblables aux siennes. Il a affaire à trois ou quatre enseignants et à un nombre plus grand encore d'adultes. Les projets... ça dépend du moment. Il a beaucoup travaillé en BCD avec une institutrice et une bibliothécaire pour tenir avec d'autres enfants une rubrique sur les livres dans le journal régional dans le but de financer la classe de neige autogérée qu'un autre groupe prépare. Il lui a fallu lire, écrire, discuter, compter, classer, organiser et prévoir.

Quant aux activités obligatoires, elles se déroulent avec un maître en petits groupes, sur ordinateur ou sur fiches. Farid est un peu perdu mais son maître principal l'aide souvent à y voir clair dans ce qui va et ne va pas et il y a sou-

vent des réunions où il peut dire ce qu'il pense sur ce qui se passe ou se décide.

Dans cette école qui essaye « autre chose » on substitue à la classe traditionnelle des groupes multi-âges.

Mais, c'est aussi dans des groupes homogènes et à effectifs réduits que se déroulent les activités d'enseignement - certes difficilement assimilables aux leçons puisqu'elles consistent essentiellement à théoriser des pratiques et à systématiser des « apprentissages » effectués au sein de groupes hétérogènes. La difficulté vient du fait que les actions d'enseignement sont conçues comme des aides à des apprentissages effectués dans l'accomplissement de projets. Elles ne sont donc pas programmables et requièrent une observation, un suivi et une individualisation très grande. *« Au cours d'une journée, les enfants ont affaire à un, deux sinon trois, parfois quatre adultes différents, ils appartiennent à divers groupes selon les heures et les activités, ils travaillent dans des lieux différents. Tout le monde imagine bien, derrière ces récits, tous les problèmes de fonctionnement des équipes, d'emploi du temps, d'effectifs d'adultes disponibles, de flexibilité et de durée des groupes d'enfants, de mobilité des effectifs, d'évaluation et de maîtrise de ce qu'on instaure »* note Michel Violet.

Quand enseigne-t-on ?

Quel moment choisit-on pour avoir, avec les enfants réunis comme nous venons de le voir, des activités d'enseignement ? Il est évident que pour les tenants de la pédagogie par groupes de niveau comme pour ceux de la pédagogie de soutien, **la leçon est inscrite dans une progression** qui s'impose à eux et à leurs élèves. Ils donnent priorité aux objectifs et à l'enseignement des disciplines notamment de celles qui s'organisent le plus facilement dans une progression linéaire dont les étapes peuvent être parcourues selon un ordre préétabli. De là, cette recherche d'homogénéité ayant pour critère la capacité de recevoir le même enseignement programmé. Cela n'empêche en rien la volonté de prendre en compte des objectifs non cognitifs que favorise, à d'autres moments, la diversité des enfants et d'élargir ainsi les finalités de l'école pour un meilleur développement de tous les élèves. Pour l'autre groupe d'écoles, celles de la pédagogie de projet, ces moments d'enseignement sont surtout des temps de réflexion sur des savoirs et d'intégration de compétences sollicitées dans des situations qui modifient radicalement les rela-

tions interindividuelles, le statut de l'enfant, le rapport au savoir, la fonctionnalité des actions entreprises. C'est pourquoi ces écoles n'ont pas adopté des organisations qui ajoutent des structures permettant aux enfants en difficulté de mieux suivre une démarche inchangée, elles ont cherché à se transformer pour qu'il y ait moins d'enfants en difficultés.

Dans quelles conditions s'effectuent les apprentissages des enfants ?

La meilleure connaissance du développement de l'enfant, l'exemple des apprentissages accomplis en dehors de l'école (notamment lors de la petite enfance), ont fait que, dans toutes les écoles expérimentales, il a été tenu compte du caractère actif et individuel des apprentissages et on s'est efforcé de réduire l'aspect démonstratif et collectif de l'enseignement. Des activités de découverte à partir de « situations-problèmes » ont remplacé la prépondérance du maître mais ces activités n'échappent pas au faire-semblant et restent trop souvent artificielles.

C'est là que se situe la rupture des écoles du troisième groupe. Pour leurs enseignants, si les recherches en psychologie ont montré que les apprentissages résultent de l'interaction d'un individu avec son environnement, ils ont privilégié les projets (non pas d'études mais d'action, de production, de transformation) et la confrontation avec une réalité authentique qu'aucune finalité d'enseignement n'aménage. On comprend pourquoi les solutions « inventées » par ces écoles ont été balbutiantes et que leur gros apport dans la résolution de la problématique commune a surtout été d'explorer toutes les ressources de la pédagogie de projet et de l'hétérogénéité des groupes.

Et les cycles dans toutes ces tentatives ?

Ils sont parties intégrantes de toutes les organisations expérimentées. Cette idée vient de loin. Elle est née dès l'expérimentation sur le tiers-temps. Jean Vial l'a reprise en 1967 dans sa première recherche sur **la pédagogie différenciée** et ce sont les écoles, sous la direction de Robert Gloton, qui l'ont mise en œuvre les premières.

Ce découpage de la scolarité par tranches de 2/5 ans, 5/8 ans et 8/11 ans est tout naturellement devenu un **moyen** de moduler les échéances. La classe habituelle étant à leurs yeux à la fois trop et trop peu homogène, les maîtres des écoles expérimentales ont adopté le découpage en cycles pour la simple raison que « ça leur donnait de l'air » : **► pour supprimer des échéances annuelles** trop rapprochées, incompatibles avec ce qu'on sait des modalités du développement de l'enfant. Rendez-vous tous les 3 ans pour statuer sur le devenir des élèves. **► pour assurer une flexibilité** des groupes de toutes natures, constitués pour la leçon la plus didactique comme pour le projet le plus éloigné des traditions scolaires. **► pour garantir une hétérogénéité nécessaire et suffisante** entre les capacités, les maturités et les intérêts des individus.

Que prévoit le projet ministériel relatif à l'organisation des écoles maternelles et élémentaires, maintenant dans sa phase de générali-

sation (mise en application dans 33 départements)⁵ ? Nous nous en tiendrons aux organisations proposées, sachant que le texte précise que toutes les organisations sont compatibles avec la mise en place des cycles puisque le cycle n'est pas une structure administrative. Les véritables décisions relèvent donc du Conseil des Maîtres.

Le texte donc envisage comme possibilités :

► une répartition des enfants en groupes-classes selon les âges. Dans ce cas, il est rappelé qu'une très forte coordination et un travail d'équipe au sein du cycle sont indispensables pour assurer un suivi et une continuité pendant les trois ans.

► un maître pendant trois ans, la continuité étant alors assurée par l'unicité de l'adulte. Ce qui est conseillé alors, c'est la définition collective au sein du cycle des objectifs de chaque palier.

► la classe à plusieurs cours. C'est la classe multi-âges dont le texte dit qu'elle « permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes ».

► enfin, dernière éventualité, les échanges de service d'enseignement et le décroisement.

C'est la possibilité de confier des activités à des maîtres qui se spécialisent et de créer des groupes

par éclatements temporaires des classes d'un même cycle. On rappelle que les jeunes enfants ont besoin de repères stables et que les instituteurs doivent rester polyvalents. C'est pourquoi il ne pourra y avoir plus de 3 heures de décroisement pour les 5/8 ans et plus de 6 heures pour le cycle des approfondissements.

Après ce rappel historique, nous avons retrouvé des acteurs de cette époque (ayant enseigné à la Villeneuve de Grenoble ou à Nanterre entre les années 70 et 2000) pour qu'ils témoignent de leur expérience et nous avons donné la parole à des enseignants encore en fonction (région parisienne) ayant opté pour une organisation en cycles. Bernard Collot et Dominique Vachelard, quant à eux, reviennent sur la source de cette organisation pédagogique qu'ont représenté les classes uniques de campagne trop vite sacrifiées sur l'autel de l'hétérogénéité et des « regroupements pédagogiques » sans que leurs effets n'aient vraiment été considérés ●

(5) Il s'agit toujours de celui de 1989. Pour les mesures récemment prises par le gouvernement voir le *Café Pédagogique* du 24/08/2017 : <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2017/08/24082017Article636391576686573690.aspx>