

Une fiction nécessaire

Organiser les apprentissages par cycles, c'est faire le pari de la différenciation et des classes multiâges, oser repenser l'organisation du travail et la place de l'enseignant, faire faire, en somme, aux professionnels la même révolution qu'à leurs élèves.

Andreea Capitanescu Benetti, université de Genève

Laetitia Progin, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Membres du laboratoire de recherche Innovation-formation-éducation

L'introduction des cycles pluriannuels accorde aux élèves un espace-temps de formation de plusieurs années afin d'atteindre, à la fin de chaque cycle, les objectifs fixés. Le travail en cycles d'apprentissage permet de disposer d'une vision à plus long terme basée sur la diffé-

renciation des parcours de formation selon les rythmes, les acquis et les besoins des élèves.

Les enseignants sont ainsi amenés à se détacher d'une logique de programme (ce qu'ils enseignent année après année), pour adopter une logique d'objectifs (ce que les élèves sont censés savoir à la fin d'un cycle

pluriannuel d'apprentissage). À ce sujet, Philippe Perrenoud¹ défend plus particulièrement « *une rupture radicale avec les étapes annuelles, qui fasse perdre son sens à la notion même de redoublement. Je combattrai aussi l'idée que les cycles d'apprentissage sont faits pour favoriser une scolarité à plusieurs vitesses. Je soutiendrai au contraire que dans un cycle d'apprentissage, tous les élèves ont le même nombre d'années pour atteindre les objectifs de fin de cycle. Je ferai le pari d'une différenciation qui ne porte pas sur le temps de formation, mais sur le mode et l'intensité de la prise en charge pédagogique, ce qui induit une diversification des parcours de formation. Je*

¹ Philippe Perrenoud, *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Presses de l'Université du Québec, 2000.

défendrai enfin l'idée qu'à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage pluriannuel, le pilotage des progressions doit appartenir aux enseignants, ce qui accroît leur autonomie et leurs responsabilités individuelles et collectives dans le sens d'une plus forte professionnalisation ».

La manière de penser l'école par cycles d'apprentissage pluriannuels peut faire peur et bloquer toute initiative de changement dans l'école, tant elle impose une analyse systématique de ce qu'il faudrait penser, entreprendre et ajuster pour la rendre possible. Devant l'immensité de la tâche et la complexité du terrain scolaire, on préférerait parfois laisser tomber et déposer cette idée dans le sac des nombreuses utopies pédagogiques.

Y ARRIVER (UN JOUR)!

Dans le canton de Genève, en Suisse, l'organisation d'un cycle pluriannuel de quatre ans a fait l'objet d'un énorme travail au sein de certaines écoles pilotes impliquées dans la rénovation de l'école primaire (1994-2007)^[2].

² Laetitia Progin et Caroline de Rham, « Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, n° 124, 2009.

Les écoles se sont organisées pour mettre en place des dispositifs différenciés pour les élèves : des groupes de besoin, de niveau, de thématique, des groupes jamais permanents, mais qui offraient aux élèves de multiples expériences formatrices. De même, des réunions d'enseignants par cycle étaient organisées, au cours desquelles chacun faisait le point sur les apprentissages des élèves, en dehors de leurs

L'enseignant favorise le développement, auprès de ses élèves, de l'aide et de la coopération, en s'appuyant sur leurs compétences.

classes. Cette organisation du travail favorisait ainsi une connaissance et une coresponsabilité plus élargie envers tous les élèves de l'école et non pas seulement auprès de ceux de sa propre classe.

Cette rénovation a été battue en brèche par une votation populaire et l'organisation par cycles abandonnée. On pourrait croire que tout est perdu, mais dans la réalité des pratiques enseignantes genevoises de l'école primaire, même si l'organisation scolaire est annuelle dans les textes officiels, nous avons identifié

des savoirs professionnels qui ont été développés durant cette période et qui ont perduré jusqu'alors. Voici quelques éléments partagés et construits par les enseignants : une meilleure connaissance des programmes sur plusieurs années scolaires (qui ne se limite pas à une connaissance des contenus et objectifs du degré dans lequel l'enseignant travaille) ; une meilleure cohérence du programme sur plusieurs années, des rapports envers les familles également cohérents (impliquant une vision de l'établissement non pas atomisée à la seule classe dont l'enseignant assume la responsabilité). Ici, nous choisissons de livrer quelques jalons intermédiaires issus de nos observations, afin d'envisager une conceptualisation de l'école par cycle d'apprentissage.

LA GESTION DE DEGRÉS MULTIPLES

Nous mettons en exergue des expériences de travail enseignant concernant la gestion d'un double ou d'un triple degré, à la manière d'une classe unique de la campagne ou de la montagne qui regrouperait des enfants d'âges différents, mais qui devraient tout de même apprendre. Ceci nous semble déjà être un jalon du travail en cycles d'apprentissage. Et à ce sujet, pourquoi, en travaillant avec des degrés multiples, l'enseignant se rapprocherait-il d'un travail par cycles d'apprentissage ?

Lorsque les enseignants organisent leur travail avec des élèves d'âges et de degrés différents, ils disent qu'ils apprennent à connaître très bien le programme scolaire, les attentes institutionnelles pour deux ou trois degrés successifs. Cela est d'autant plus intéressant pour eux qu'ils ont une vision plus claire des objectifs scolaires à atteindre et des passages obligés pour leurs élèves. Lorsqu'ils travaillent en double degré, ils ne font pas un programme particulier pour chacun des degrés, mais l'agencent de différentes manières tout en développant des compétences curriculaires sur plusieurs années scolaires : par exemple, l'alternance des enseignements particuliers pour chacun des degrés. L'enseignant navigue entre les deux grands groupes par degrés dans la classe. Il s'assure également de l'autonomie de travail à développer par les élèves, ceux-ci devant ■■■





1. Les cycles, une petite révolution?

■■■ être capables de travailler en autonomie pendant que l'enseignant s'occupe en alternance d'un groupe de travail. L'enseignant favorise le développement, auprès de ses élèves, de l'aide et de la coopération, même de la responsabilité des uns et des autres dans la classe, en s'appuyant sur leurs compétences (comme un système tutorial) afin qu'ils s'entraident le plus et le mieux possible ; autre exemple, une attention particulière donnée à la différenciation pédagogique : qu'ils soient dans les groupes des plus âgés ou des moins âgés, les enseignants peuvent demander aux plus grands de travailler une notion ou certains exercices avec les plus petits ou, au contraire, de demander aux moins âgés, mais qui sont avancés, de coopérer avec les plus âgés. Il y a une différenciation et une distribution des élèves dans des groupes sur mesure en fonction de leurs compétences et selon les observations réalisées par les enseignants au sujet de leur travail scolaire.

COOPÉRER ENTRE ENSEIGNANTS

Même si ce type d'expérience peut favoriser le développement auprès des enseignants de certaines compétences indispensables pour travailler en cycles d'apprentissage, rien ne garantit que cela soit suffisant. En effet, l'organisation en cycles d'apprentissage nécessite une coopération entre enseignants. Le travail en équipe, ajouté aux nouvelles pratiques d'enseignement, est ainsi destiné à assurer le suivi collégial des élèves.

L'introduction de cycles plurianuels d'apprentissage devrait en effet amener les enseignants à assumer collectivement la responsabilité de la progression des élèves appartenant au cycle et à mettre en place les dispositifs d'apprentissage les plus cohérents et les plus efficaces selon les objectifs fixés. Ceci les entraîne, à moyen ou à long terme, à envisager de nouvelles formes de division du travail, et, en fin de compte, à développer de nouveaux modèles d'action collective, à se distancier de la logique de fonctionnement en vigueur ; enfin, à faire évoluer leur identité professionnelle^[3].

Pourtant, Philippe Perrenoud^[4] affirme que l'on peut craindre que, pour la plupart, les équipes censées gérer un cycle d'apprentissage retombent facilement dans une division du travail orthodoxe, dès lors que chaque enseignant reste, durant une année scolaire, responsable de sa classe, ne l'abandonnant qu'au gré de décroissements épars. Ce repli est rationnel si l'on considère qu'il est raisonnable de reconstituer de plus petites unités à l'intérieur d'une organisation du travail complexe. Le schéma « un maître, une classe » est confortable et réconfortant, tout en rappelant à chacun une école connue de tous. Il comporte néanmoins le danger de demeurer un paradigme aussi inerte que dominant. Selon ce même auteur, les systèmes ayant adopté les cycles

Amener les enseignants à assumer collectivement la responsabilité de la progression des élèves appartenant au cycle.

conservent généralement la terminologie des degrés annuels et une programmation annuelle des apprentissages. Il est vrai que les cycles d'apprentissage nécessitent une division du travail plus flexible et adaptée aux élèves que les mesures habituelles. Certains établissements tentent pourtant de réaliser des tentatives allant dans ce sens, en créant de véritables synergies entre les forces de travail, en les combinant de manière flexible et appropriée selon les besoins et les objectifs visés.

REPENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Dans ce type d'établissement, on postule que chaque individu possède des compétences différentes et utiles à un moment ou à un autre. Ce postulat rompt avec le principe selon lequel chacun est compétent de la même manière, quel que soit le domaine. La diversité devient alors un atout, un outil. Les enseignants se positionnent en tant que personnes ressources lorsque la situation le nécessite.

Ce type d'organisation du travail parvient à mobiliser des compétences différentes mais complémentaires, afin d'offrir une compréhension nouvelle et approfondie des problèmes rencontrés. À Genève, cette mobilisation de compétences complémentaire a été investie surtout pour le suivi des élèves en difficulté, voire en échec scolaire. Il ne faut pas oublier que durant cette période, une arrivée massive de réfugiés kosovars a nécessité auprès des enseignants le développement de compétences plurielles et complémentaires, afin de renforcer l'enseignement de la langue française.

Dans cette perspective, les enseignants coopèrent et se divisent le travail non plus en fonction d'une succession de degrés, mais selon leurs compétences et les situations rencontrées ; ce n'est en effet qu'à ce prix que l'on peut être en mesure de proposer aux équipes pédagogiques ainsi qu'aux élèves des solutions adaptées à leur réalité. Une possible réalité ou une fiction nécessaire ?

Malgré les craintes que chaque acteur est en droit d'exprimer au sujet d'une rupture importante avec les pratiques connues de tous, Philippe Perrenoud rappelle que l'on ne part pourtant pas de zéro. Des expériences innovantes existent. Celles-ci offrent de nombreuses pistes d'analyse et d'action. En tant que chercheuses impliquées dans la formation des enseignants et des chefs d'établissement, nous réfléchissons aujourd'hui, encore plus qu'hier, aux différentes manières de rendre visibles ces pratiques innovantes, afin que les cycles d'apprentissage deviennent une réalité concrètement envisageable. ■

3 Monica Gather Thurler, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF éditeur, 2000.

4 Philippe Perrenoud, « Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe, une compétence à développer », in Monica Gather Thurler et Olivier Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Presses de l'Université du Québec, 2007.