

DOSSIER :

ORGANISATION DE L'ÉCOLE EN CYCLES, APPORTS DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Les rencontres de l'AFL - journée du 27 mars 1991

DESCRIPTION DES FONCTIONNEMENTS EXPÉRIMENTÉS

Nous allons décrire rapidement les fonctionnements expérimentés en relatant une journée de classe d'un élève. Nous nous efforcerons ensuite de dire ce que les solutions adoptées ont en commun, en quoi elles diffèrent afin de dégager quelques lignes de force et la problématique générale.

A - De 8H30 à 9H, SYLVAIN est avec son maître, M. Dupont, 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 et sans aucun souci de niveau scolaire. Pendant cette 1/2 heure, on parlera du déroulement de la journée et on réglera divers problèmes individuels et collectifs, généralement d'ordre matériel (et aussi prosaïques que le paiement de la cantine).

De 9H à 10H, Sylvain ira dans une autre salle de classe "faire des mathématiques" avec M. Durand, parce qu'il fait partie d'un groupe faible, constitué pour un demi trimestre, de petit effectif (une dizaine d'enfants au maximum) regroupant des enfants de CM1 mais aussi de CE2.

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

L'après-midi, dans son Groupe de Base, Sylvain aura des activités d'éveil avec son maître et **après la récréation**, il sera un jour sur deux en éducation physique et les autres jours dans un des ateliers optionnels qu'il aura choisi en fonction de l'activité manuelle ou esthétique proposée à l'ensemble du cycle 3 et de la possibilité de l'accueillir.

B - JACQUELINE est élève de CP. Elle a une classe et une institutrice comme dans toutes les écoles. La différence c'est qu'elle dit appartenir à un Groupe de Base 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 le calcul et **l'après-midi** pour les disciplines d'éveil, elle sera dans sa classe, avec sa maîtresse et quelquefois avec sa maîtresse et la rééducatrice du GAPP (ou un autre adulte) qui l'aideront elle mais aussi d'autres, dans la réalisation d'un exercice ou d'une tâche individuelle destinés à tous.

Certes, elle se retrouvera en **fin d'après-midi** avec des enfants des autres classes du Groupe de Base dans un atelier (comme Sylvain) mais il arrive **qu'avant une leçon de lecture**, elle se retrouve avec quelques-uns 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 ou préparer la kermesse. Il lui arrive aussi, **après la leçon** (de lecture mais pour d'autres, c'est après celle de calcul) 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.

C - FARID qui a 8 ans appartient, certes, 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'enfants du cycle 3 qui ne sont avec lui que parce qu'ils se sont

engagés dans le même projet ou parce qu'ils ont un emploi du temps qui comprend des activités obligatoires semblables aux siennes. On peut dire qu'il a affaire à trois ou quatre enseignants et à un nombre plus grand encore d'adultes. Les projets... ça dépend du moment, mais il pourrait donner comme exemple qu'il a beaucoup travaillé en BCD avec une institutrice et une bibliothécaire pour tenir avec d'autres enfants une rubrique sur la littérature pour enfants dans le journal régional dans le but de financer la classe de neige autogérée qu'un autre groupe prépare et qu'il lui a fallu beaucoup lire, beaucoup écrire, beaucoup discuter et beaucoup compter, classer, organiser et prévoir.

Quant aux activités obligatoires, elles se déroulent dans de petits groupes, avec un maître et qu'on y fait beaucoup d'exercices avec l'ordinateur ou sur des fiches. Farid est un peu "pommé" mais il voit son maître principal souvent qui l'aide à y voir clair dans ce qui va et ne va pas et il y a souvent des réunions où il peut dire ce qu'il pense de ce qui se passe ou de ce qui se décide.

Ces relations d'une journée de classe n'ont que l'intérêt de faire sentir quelles conséquences entraînent au "niveau du vécu" quotidien des enfants (comme dirait l'autre) les organisations qui nous occupent car ce n'est pas la même chose que d'être scolarisé dans une école ordinaire et de fréquenter une de ces écoles. Laissons à part ces "clubs" ou ces "ateliers" dont il est fait mention et qui existent dans beaucoup d'écoles qui ne prétendent pas innover. Ce qui frappe, c'est que les enfants, au cours d'une journée, ont affaire à un, deux sinon trois, parfois quatre adultes différents. Qu'ils appartiennent à divers groupes selon les heures et les activités. Qu'ils travaillent dans des lieux différents.

Cela dit, ces "journées d'enfants" soulèvent plus de questions qu'elles ne renseignent véritablement. Tout le monde imagine bien, derrière ces récits, tous les problèmes de fonctionnement des équipes, d'emploi du temps, d'effectif 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.

C'est pourquoi nous terminerons cet historique (qui, faut-il le rappeler, se limite à une description puisque Jean FOUCAMBERT parlera ensuite de l'évaluation) en essayant de dégager quels sont les points communs et les différences dans les "inventions" des enseignants, selon leurs options pédagogiques. Et ceci, répétons-le, à partir d'une problématique commune aux 80 écoles.

1^{er} POINT :

Quels regroupements d'enfants paraissent les plus propices aux actions d'enseignement ? Ou, plus prosaïquement, quand on fait une leçon, à qui s'adresse-t-on ?

C'est la règle générale, dès qu'il s'agit d'enseigner, il y a **recherche d'une homogénéité maximum des groupes**. La conséquence en est que dans toutes les écoles expérimentales, il y a **abandon ou éclatement de la classe traditionnelle**, considérée comme insuffisamment homogène. En effet, dans la classe habituelle (pourtant conçue comme une étape dans une progression et constituée à partir d'un critère de niveau) la courbe de Gauss y est trop manifeste... il y a là trop de disparités, trop de différences de maturité par exemple, trop d'espace entre les forts et les faibles auquel il faut ajouter la difficulté que des bons dans une discipline ne le sont pas forcément dans une autre... Non pas qu'on n'accorde pas d'intérêt à la diversité entre les enfants, mais dès qu'il s'agit de leçons et d'exercices d'application, l'hétérogénéité est cause d'inefficacité et donc de difficultés pour le maître et pour les élèves.

A. Dans les écoles où se pratique une pédagogie par groupes de niveau, les élèves sont répartis dans des classes hétérogènes (qui sont des groupes de vie permanents composés généralement d'enfants du même âge) mais pour la totalité du temps consacré à l'enseignement du français et du calcul, 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.

La difficulté réside dans le fait que le temps scolaire est le même pour tous les enfants, qu'ils soient forts ou faibles. En faisant plus simple (ou en allant plus lentement) avec les faibles on risque d'accroître encore plus les écarts entre les forts et les faibles... Si les méthodes qu'on adopte avec les faibles sont plus efficaces, pourquoi ne pas les employer avec les autres ? En outre, à part quelques exceptions, les faibles sont faibles partout et les groupes de niveau ne sont guère différenciés selon les matières...

On y remédie par la multiplication des groupes toujours trop hétérogènes (mais on se heurte au manque d'enseignants), par des évaluations nombreuses permettant une grande mobilité des groupes et surtout par des organisations de plus en plus compliquées.

B. Les enseignants des écoles pratiquant une pédagogie de soutien ont eux aussi rompu avec la classe traditionnelle pour instaurer des groupes permanents d'enfants qui sont des classes d'âges, sans référence à un niveau, convaincus qu'ils sont de la richesse que recèlent les différences au sein des groupes. **C'est dans ces classes hétérogènes qu'ils dispensent leur enseignement** mais tous leurs 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, au GAPP, par exemple) qu'on apporte ces aides soit préparatoires à la leçon et avant elle, 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. Le danger là encore est de creuser les écarts au lieu de les réduire. Nous n'en citerons qu'un exemple. Après une séance de lecture, on réunit les enfants ayant des difficultés pour leur proposer des remédiations qui risquent, pour la lecture, d'être moins efficaces que le séjour que les plus forts font à la BCD pendant ce temps-là.

Là aussi, les équipes, conscientes de ce danger, ont essayé des fonctionnements extrêmement complexes qui défient toute typologie.

C. Les maîtres des écoles qui ont essayé "autre chose" ont substitué à la classe traditionnelle des groupes multi-âges dont nous allons reparler. Mais, c'est aussi dans des groupes homogènes et d'effectifs réduits que se déroulent leurs 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, pour eux, 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.

2^{ème} POINT :

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 plus facile de répondre à cette question pour les trois catégories d'organisations même si les pré-supposés qui ont présidé au choix du moment de ce type d'intervention sont les fruits d'une analyse approfondie et collective des causes des échecs et du dispositif institutionnel de notre système scolaire ainsi que d'une réflexion complexe sur les processus d'apprentissage.

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 pré-établi. 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 l'enfant.

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 sollicités dans des situations qui modifient radicalement les relations 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 finalement ont consisté à ajouter des structures qui permettent 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.**

3^{ème} POINT :

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 qu'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 la réticence à abandonner les principes - le savoir précède le pouvoir, on procède du simple au complexe - et les objectifs de l'enseignement disciplinaire font que 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 avec la pédagogie de niveau ou de soutien. Pour leurs enseignants, si les recherches en psychologie ont montré que les apprentissages résultent de l'interaction d'un individu avec son environnement, pour apprendre il faut un projet (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 du XX^{ème}, sous la direction de Robert GLOTON qui, à ma connaissance, l'ont mis en œuvre les premiers.

Dans notre jargon, on les a appelés Groupe de Base. La définition était la suivante : un Groupe de Base c'est l'ensemble des enfants susceptibles de se retrouver dans un groupe quelconque au cours de l'année scolaire.

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 en même temps qu'il est apparu que les différences entre les enfants ne pouvaient excéder 3 ans.

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, si vous permettez l'expression, que "ça leur donnait de l'air" :

- **pour supprimer ces échéances annuelles** trop rapprochées, incompatibles avec ce que l'on sait des modalités du développement de l'enfant. Rendez-vous tous les 3 ans pour statuer sur le devenir des gosses.
- **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.

- pour qu'à la question, par exemple, *nous sommes trois et il y a 75 enfants, qu'est-ce qu'on fait ?*, on puisse répondre sans avoir l'impression de se lancer dans une aventure parce que le nombre d'enfants est trop important et parce que la collaboration est impossible entre trop d'enseignants.

Nous voudrions terminer par le rappel de ce que prévoit le projet ministériel relatif à l'organisation des écoles maternelles et élémentaires, maintenant dans sa phase de généralisation puisqu'une note de service du Directeur des Écoles est parue dans le dernier BO à propos de sa mise en application dans 33 départements.

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 que l'enseignant doit assurer totalement l'hétérogénéité de sa classe à plusieurs niveaux et 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 pallier. Les inconvénients de cette solution, tellement évidents, sont signalés.

- **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, ce qui est appelé **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.

Ouverture et prudence des textes officiels. La recherche informe et propose, les responsables décident, les enseignants disposent. Nous laissons aux autres intervenants et à la table ronde le soin d'examiner en quoi la recherche et l'expérimentation financées par le Ministère sont utiles au Ministère quand il décide de la généralisation de la chose expérimentée.

Nous nous sommes efforcés de présenter le plus exhaustivement possible, étant donné le temps imparti, ce qu'ont pu faire des maîtres très engagés face à un problème qui leur importait et qui, semble-t-il n'a rien perdu de son actualité. Jean FOUCAMBERT va dire quels ont été les effets de leurs efforts.

Michel VIOLET

BIBLIOGRAPHIE

On peut se reporter aux ouvrages suivants :

- **La pédagogie par groupes de niveau à l'école élémentaire...** par ceux qui la font. Michel VIOLET. Coll. Recherches Pédagogiques n°97. INRP1978.

et

- **La pédagogie de soutien telle qu'on la pratique. Ce qu'on peut en penser.** Yves PARENT. Coll. Recherches Pédagogiques n°105. INRP1979.

qui sont deux documents décrivant et évaluant deux types d'organisations expérimentées

- **Évaluation comparée de 4 types de pédagogie à l'école élémentaire.** Jean FOUCAMBERT. INRP (mars-1977-avril 1979). Cet ouvrage présente une étude comparative des effets des différentes organisations expérimentées et de l'école "traditionnelle".

On pourra lire aussi une douzaine de documents regroupés sous le titre:

Ce que vit l'enfant de CP. Publication INRP qui décrit et évalue les organisations mises en place au niveau du cours préparatoire, (plus exactement lors de la 2ème année du cycle 2).