

Groupe de pilotage de la rénovation

Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois

Document de travail pour réfléchir à l'extension

Département de l'instruction publique
Enseignement primaire
Genève, Novembre 1998

Avant-propos

Alors que plusieurs cantons romand introduisent déjà des cycles de deux ans à l'école primaire, Genève s'achemine vers une conception cohérente dont la mise en oeuvre ne se ferait qu'à partir de 2001. Pourquoi ce calendrier progressif ? Parce que l'enseignement primaire genevois s'est donné en 1994 un dispositif d'exploration qui a pour but de fonder des changements à large échelle sur une exploration intensive dans le terrain.

La période d'exploration de la rénovation genevoise entre dans sa quatrième et dernière année. Au printemps 1999, le groupe de pilotage fera des propositions quant à l'extension, fondée sur une synthèse de l'ensemble des travaux menés dans les écoles appartenant au dispositif d'exploration : 17 écoles en innovation et 15 écoles en réflexion. Ce processus implique plus de 30 écoles, plusieurs centaines d'enseignants, de nombreux groupes de travail. Le groupe de pilotage entend bien consulter toutes les écoles du dispositif sur les grandes orientations et travailler à leur affinement avec les coordinateurs, le groupe de recherche et d'innovation (GRI), le groupe inter-projets (GIP), les inspecteurs et formateurs associés à l'exploration.

Aujourd'hui, ces propositions sont en cours d'élaboration. Il n'est ni possible, ni souhaitable, de les garder secrètes. Le GPR entend travailler à ciel ouvert, mais il attend de l'ensemble des partenaires, en contrepartie, que les informations données avant le printemps 1999 soient prises pour ce qu'elles sont : un état du chantier, qui va encore évoluer, parce que les problèmes sont complexes et interdépendants.

Le GPR n'a aucun pouvoir de décision quant aux suites à donner à l'exploration. Il ne fait que des propositions. Elles feront l'objet de concertations dès le printemps 1999. Le GPR souhaite que les autorités qui le mandatent et les divers partenaires concernés attendent ses propositions pour prendre des positions fermes et peser sur les décisions. Il serait regrettable que le débat s'engage sur un aspect isolé (par exemple la durée des cycles) et que des options soient prises prématurément. Il est évident aussi que les propositions de la commission de fonctionnement, qui réfléchit sur l'organisation de l'école primaire, et celles du GPR doivent être articulées. Dans cet esprit, pour alimenter le débat et permettre à chacun d'y entrer progressivement, le GPR a décidé de publier des documents de travail reflétant l'état de sa réflexion, ni plus, ni moins.

Ce premier document regroupe un ensemble d'idées sur les cycles d'apprentissage. Il se veut à la fois une mémoire à l'intérieur du dispositif, un point de départ pour de nouveaux débats et un reflet des travaux en cours destiné aux divers milieux concernés et représentés en son sein. Il ne se veut pas une synthèse intégrée, mais un ensemble de matériaux, structurés en quatre chapitres :

- 1. La conception des cycles d'apprentissage mise en consultation en mai 1998*
- 2. La synthèse des réactions des écoles à cette consultation*
- 3. Les avis des experts externes sur les cycles après leur visite d'avril 1998*
- 4. Les options actuelles du GPR quant à la durée des cycles*

Une conclusion tentera de dresser la liste des questions ouvertes.

*Bernard Gmur
Président du Groupe de pilotage*

Table des matières

Avant-propos	3
I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998	7
1.1 Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ?	7
1.2 Pourquoi des cycles d'apprentissage ?	9
1.3 Le fonctionnement pédagogique d'un cycle d'apprentissage	11
1.4 La gestion d'un cycle d'apprentissage	13
1.5 Comment construire progressivement des cycles d'apprentissage ?	14
II. Les réactions à la consultation.....	17
2.1 Synthèse brève	17
2.2 Bref rappel de la situation dans les écoles en innovation.....	19
2.3 Synthèse détaillée	20
2.4 Points à clarifier	32
III. Le point de vue des experts externes de la Rénovation	35
3.1 La synthèse de Linda Allal,.....	35
3.2 Le point de vue de Marguerite Altet	35
3.3 Le point de vue de Jean-Marie De Ketele	36
3.4 Le point de vue de Michel Develay	38
3.5 Le point de vue de Jacques Tardif.....	39
3.6 Le point de vue de Gérard van der Hoven.....	42
IV. Nombre et durée des cycles.....	45
4.1 L'état du débat	45
4.2 Les deuils possibles et leurs raisons.....	47
4.3 Quatre étapes de progression pour deux cycles de 4 ans.....	47
4.4 Un choix raisonné.....	48
4.5 Cohérence et niveaux de responsabilité.....	49
4.6 Cohérence à trois niveaux	49

I. LA CONCEPTION DES CYCLES

MISE EN CONSULTATION EN MAI 1998 ¹

La rénovation de l'enseignement primaire ne se limite pas aux cycles d'apprentissage. Toutefois, dès le Petit Bleu, la disparition des degrés en faveur de cycles pluri-annuels était au coeur de l'axe 1, individualiser les parcours de formation.

Où en sommes-nous aujourd'hui sur ce point ? Les cycles d'apprentissages étaient esquissés dans le Petit Bleu. Les écoles n'étaient toutefois pas censées les réaliser immédiatement, mais contribuer à leur définition progressive. Dans cet esprit, les écoles en innovation et en réflexion ont expérimenté des dispositifs variés de décloisonnement des classes et des degrés (groupes multiâge, modules, etc.) qui indiquent le chemin d'une organisation en cycles pluriannuels et identifient les principaux obstacles à travailler.

Sur cette base, le GPR propose d'esquisser une conception unifiée des cycles d'apprentissage et d'envisager une évolution progressive dans ce sens.

Pour l'instant, il ne s'agit pas de se décider, mais de *se comprendre*. Le groupe de pilotage vous propose donc sa réponse à trois questions :

- De quoi parle-t-on au juste ?
- À quoi sert un cycle d'apprentissage ?
- Comment fonctionnerait-il ?

De quoi poursuivre le débat !

1.1 Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ?

Le cursus de l'enseignement primaire (huit ans) doit, quelle que soit la façon de le structurer par étapes, constituer un *tout* cohérent, visant la formation des mêmes compétences de base qu'on travaille tout au long du cursus, avec des exigences croissantes et en tenant compte de l'âge et des acquis des élèves. On peut souhaiter la même cohérence à l'échelle de la scolarité préobligatoire et obligatoire dans son ensemble (onze ans). Toutefois, les différences de structures et des dynamiques in-

¹ Dans le cadre de la période d'exploration, le document qui suit a été l'objet une *consultation interne* au réseau des écoles en innovation et en réflexion. Il a été rédigé par le GPR durant le printemps 1998 dans le but de préparer les recommandations devant résulter de la phase d'exploration et dans le but d'avancer et de mettre à l'épreuve des *hypothèses fortes*.

Tout en travaillant sur plusieurs dossiers, le GPR a souhaité donner la priorité à la question des cycles d'apprentissage, car, si elle trouve une réponse claire dans les mois qui viennent, on pourra aborder d'autres questions dans un cadre moins mouvant, par exemple l'évaluation, les objectifs-noyaux, le fonctionnement des équipes et, bien sûr, le scénario proposé au-delà de 1999-2000.

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

dépendantes de rénovation rendent difficiles, dans l'immédiat, un débat commun sur les cycles d'apprentissage. Le GPR a donc, conformément à son mandat, limité son raisonnement sur les cycles à l'école primaire, soit huit ans (DE + DM).

On ne peut gérer huit ans de progression sans étapes intermédiaires. Ces étapes sont actuellement *annuelles*, ce sont les *degrés*, chacun ayant son programme, qui dit ce qu'il faut enseigner et surtout ce que les élèves sont censés *apprendre* chaque année. Ce découpage, qui donne des repères, risque cependant de faire perdre de vue les objectifs à long terme qui constituent les enjeux de formation majeurs : apprendre à s'exprimer, à raisonner, etc.

La notion de *cycle d'étude* est couramment utilisée pour désigner une suite de degrés consécutifs présentant une certaine unité, par exemple, à Genève, les trois années du Cycle d'orientation. Par analogie, on peut dire que l'école primaire constitue un cycle d'étude, à moins qu'on ne considère que chaque division est un cycle d'étude (1E-2P d'une part, 3 P-6P d'autre part).

La notion de cycle d'études n'entre pas du tout en conflit avec l'organisation en degrés annuels. Chacun se représente le cursus de l'école primaire comme huit degrés répartis entre deux divisions :

1 E	2E	1 P	2 P	3 P	4 P	5P	6 P
-----	----	-----	-----	-----	-----	----	-----

La notion de *cycle d'apprentissage* est plus récente. Elle surgit lorsqu'on souhaite découper le même cursus en un nombre réduit d'étapes, chacune couvrant *plusieurs années* (au moins deux).

Pour nous qui sommes habitués aux degrés annuels, un cycle d'apprentissage se présente d'abord comme la réunion de plusieurs degrés consécutifs, comme un cycle d'étude dans lequel on aurait atténué, voire effacé les degrés annuels.

En soi, un cycle se définit plutôt par les apprentissages qu'il vise, comme une étape de la scolarité associée à des *contenus d'enseignement* et à des *niveaux de maîtrise* des compétences de base visées par l'ensemble du cursus. Les cycles ont donc la même fonction que les degrés : constituer des marches, des paliers. La différence, c'est que ces étapes sont pluriannuelles.

La discussion s'engage d'abord, en général, sur la durée des cycles. Au-delà de deux ans au minimum, on peut envisager ainsi trois ou quatre. Certains défendent un cycle unique de huit ans. La discussion est passionnante et passionnée, mais il vaut mieux la différer, pour la reprendre au moment où on se sera mis d'accord sur la *conception* d'un cycle.

On peut en effet imaginer deux cycles de quatre ans comme cela :

Cycle 1	Cycle 2
---------	---------

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

Ou comme cela :

Cycle 1				Cycle 2			
1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4

Or, cela change tout.

Plusieurs conceptions coexistent en Europe. Les plus “ classiques ” maintiennent les degrés annuels comme étapes *internes* d’un cycle et se limitent à interdire leur redoublement. Le passage d’un degré au suivant est donc automatique. Pour le reste, tout fonctionne comme d’habitude : chaque degré annuel a son propre programme, les élèves passent d’un degré au suivant, en changeant en général d’enseignants. Entre les enseignants prenant successivement les élèves en charge dans un tel cycle d’apprentissage, il n’y a pas de coordination particulière.

Le GPR vous propose une conception plus ambitieuse, qui lui paraît seule en mesure de développer les compétences de tous. Il propose d’aller résolument vers un effacement des degrés annuels. C’est là l’intérêt majeur des cycles pluriannuels : se donner davantage de temps, ne plus courir après des échéances annuelles.

Le GPR insiste sur la *continuité* des cycles : les objectifs doivent être conçus comme des “ *poupées russes* ” : ceux de chaque cycle *incluent et reprennent* les objectifs du cycle précédent, pour pousser les mêmes apprentissages plus loin, à un niveau plus élevé d’exigence, ce qui passe par un élargissement, mais aussi une réorganisation, une coordination et un dépassement des acquis antérieurs. Si l’on raisonnait sur trois cycles, on pourrait représenter l’inclusion des objectifs par un diagramme de Venn :

1.2 Pourquoi des cycles d’apprentissage ?

Tel qu’ils viennent d’être esquissés, les cycles d’apprentissage représentent un certain bouleversement des habitudes. Ce n’est pas leur but, mais les cycles d’apprentissage n’ont d’intérêt que s’ils permettent une vraie *rupture* avec l’organisation actuelle en degrés, en raison de ses effets sur la genèse des échecs scolaires.

Dans sa préface au Petit Bleu, la Présidente du DIP écrivait en 1994 :

Dans de nombreux pays développés, la progression annuelle de degré en degré est mise en question. Elle ne correspond pas aux rythmes d’apprentissage des élèves, engendre le redoublement pour des effets bénéfiques relativement minces. Il est maintenant temps de mettre progressivement en place, dans toutes les écoles, des structures plus souples qui favorisent l’individualisation des parcours de formation et la différenciation de l’enseignement. C’est ce que permettent les cycles d’apprentissage. Ils visent également, mieux encore que l’organisation actuelle, à faciliter l’accession progressive des élèves aux savoirs et à l’autonomie, à stimuler leur curiosité, leur créativité, à exercer leur esprit de coopération, à contribuer à l’équilibre de leur développement.

La suite du document développait cette thèse :

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

Les cycles d'apprentissage ne s'opposent à aucune autre forme de lutte contre l'échec scolaire. Ils prolongent plutôt les efforts des pédagogies de soutien et visent d'abord à faciliter l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement. Ils tiennent compte des apports des pédagogies actives, des didactiques des disciplines et des travaux sur les établissements scolaires et les équipes pédagogiques. La création de cycles d'apprentissage offre donc avant tout un cadre intégrateur à la mise en oeuvre de nombreuses idées complémentaires. Elle oblige à prolonger et à intégrer les travaux engagés sur les objectifs et les programmes, l'évaluation formative, les didactiques des disciplines et leur harmonisation, les approches interdisciplinaires, la gestion de classe. Elle invite aussi à une coopération accrue entre adultes.

Un cycle d'apprentissage n'est qu'une condition nécessaire pour déployer une pédagogie différenciée sans se heurter immédiatement aux échéances de l'année scolaire. En supprimant le redoublement, on fait déjà un pas en avant, mais cela n'a véritablement de sens que si des mesures sont prises pour les élèves qui progressent sans avoir tous les acquis. La mise en place de cycles d'apprentissage est étroitement liée à une lutte plus efficace contre l'échec scolaire et les inégalités, mais n'exclut pas d'autres avantages, concernant l'ensemble des élèves.

Le problème de l'échec ne se pose ainsi pas seulement pour les élèves qui redoublent actuellement un degré, mais pour tous ceux qui sont promus sans en avoir suffisamment assimilé les bases requises, et se trouvent du coup en difficulté plus tard.

L'idée fondamentale d'un cycle est de se donner deux, trois ou quatre ans pour *assurer les maîtrises essentielles*. Pour cela, il faut avoir du temps devant soi, mais cela ne suffit pas et peut même, sans autres mesures, constituer un danger. En effet, lorsqu'on a du temps devant soi, la première tendance est de "laisser du temps au temps", d'attendre que "ça se décroche". C'est parfois justifié, mais ce n'est pas la fonction première d'un cycle d'apprentissage. Il est au contraire le lieu d'un *compte à rebours* permanent, permettant d'utiliser au mieux le temps qui reste jusqu'à la fin du cycle.

C'est pourquoi il faut une évaluation critériée et formative, qui débouche sur les mesures différenciées, en réponse à la question : pour que tel élève atteigne les maîtrises visées dans huit ans, quatre ans, deux ans, un an, six mois, trois mois, que faut-il lui proposer *cette semaine* ?

Avoir plusieurs années devant soi permet d'étaler la progression, d'emprunter des cheminements différents sans être contraint par l'exigence de passer ses élèves plus loin à la fin de chaque année. Ce temps sera d'autant mieux utilisé qu'il permettra à l'équipe pédagogique d'imaginer et de mettre en place des dispositifs de formation favorables à une différenciation de l'enseignement et à une individualisation des parcours.

Le groupe de pilotage estime qu'il faut laisser à chaque équipe de cycle une large autonomie d'organisation. Au gré de l'introduction des cycles, des modèles d'organisation et des dispositifs de différenciation seront proposés, mais pas imposés.

Il importe, en ouvrant le débat sur le fonctionnement, de ne pas perdre le cap. Les cycles d'apprentissage se justifient, en résumé, parce qu'ils permettent de mieux organiser la scolarité en faveur des élèves qui n'apprennent pas suffisamment dans la structure actuelle.

Résumons les avantages attendus des cycles d'apprentissage en *cinq arguments* :

1. Étapes plus compatibles avec les unités de progression des apprentissages.
2. Planification souple des progressions, diversification des cheminements.
3. Plus grande flexibilité quant à la prise en charge différenciée des élèves, dans divers types de groupes et de dispositifs didactiques.
4. Plus grande continuité et plus forte cohérence, sur plusieurs années, sous la responsabilité d'une équipe.
5. Objectifs d'apprentissage portant sur plusieurs années, qui constituent des repères essentiels pour tous et orientent le travail des enseignants.

1.3 Le fonctionnement pédagogique d'un cycle d'apprentissage

Concrètement, direz-vous ? Comment ça marche, un cycle ?

Le GPR vous propose un principe directeur qui mérite d'être mis d'emblée en évidence et en débat :

- Certaines choses doivent être décidées par le système pour l'ensemble des écoles concernées par la suite des opérations (leur nombre dépendra du scénario adopté). Le GPR propose que le système fixe la définition des cycles, leur nombre, la durée de chacun, les objectifs d'apprentissage à atteindre en fin de cycle, les responsabilités de gestion des élèves du même cycle, l'option d'une évaluation sans notes et quelques autres éléments de cette importance.
- Le reste de l'organisation appartient aux écoles, mais elles doivent en rendre compte, selon des modalités et des échéances à déterminer.

Ce principe tente de trouver un équilibre entre autonomie des écoles et loi commune. Il vise aussi à ne pas charger les écoles de décisions très difficiles et de tâches très lourdes : si chaque école devait décider pour elle-même du nombre et de la durée des cycles d'apprentissage, certaines auraient du mal à dégager un consensus fort et stable, pourtant indispensable pour la continuité que peuvent attendre les élèves et les familles. De plus, chaque école devrait s'atteler à définir elle-même des objectifs pour chacun des cycles qu'elle aurait définis, ce qui représente un immense travail, si chacun le fait dans son coin.

Cet équilibre entre des éléments définis au centre et d'autres laissés à l'initiative de chaque école est une option forte. Le GPR attend vos réactions sur ce point, sachant que les écoles en réflexion et en innovation souhaiteront préserver leur autonomie

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

actuelle de fonctionnement, mais qu'elles seront également sensibles aux problèmes posés à large échelle par la diversité actuelle des fonctionnements.

Quelles sont les caractéristiques pédagogiques d'un cycle d'apprentissage, au-delà de sa durée, qui devraient être fixées par le système ?

Les voici, telles que le GPR les conçoit :

1. Le cycle pluriannuel est défini par une série d'objectifs d'apprentissage que tous les élèves doivent atteindre *en fin de cycle*. Ces objectifs, qui seront définis en temps utile par l'institution, s'inscrivent explicitement dans la continuité des objectifs de formation (instruction et éducation) de l'école primaire et de la scolarité obligatoire.

2. Les programmes annuels, aussi longtemps qu'ils subsistent, n'ont qu'un statut *indicatif*. On cesse de s'y référer au fur et à mesure qu'on devient capable de gérer les progressions en fonction des objectifs de fin de cycle et de fin de cursus.

3. Il n'y a plus de référence aux degrés dans les inscriptions, dans le carnet, dans la formation des classes ou des groupes, dans les fichiers et statistiques scolaires, dans l'attribution des enseignants. Un élève appartient officiellement à un cycle, auquel il est intégré en fonction de son âge, même s'il vient d'un autre système scolaire. La référence aux degrés devrait peu à peu disparaître des méthodologies et moyens d'enseignement officiels mis à la disposition des écoles. Elle perd également son sens en ce qui concerne les épreuves communes ou autres évaluation standardisées.

4. La notion de redoublement ne veut plus rien dire, puisqu'il n'y a plus de degrés et qu'on ne peut évidemment redoubler l'ensemble d'un cycle, ni même la dernière année d'un cycle.

5. La durée *normale* de traversée du cycle par un élève est égale à la durée officielle du cycle : on passe par exemple trois ans dans un cycle de trois ans, ni deux, ni quatre ! Des règles strictes garantissent que les parcours réels des élèves ne s'écartent de cette norme que de façon exceptionnelle, avec des mesures personnalisées, négociées de cas en cas.

6. Durant tout le cycle sont mis en place des dispositifs efficaces de *pédagogie différenciée*, qui visent à permettre à *tous* les élèves d'atteindre les objectifs dans le même temps.

7. En fin de cycle, pour les élèves encore loin des maîtrises visées, on prévoit des mesures intensives, prolongées, au début du cycle suivant, par des modules de mise à niveau et de consolidation différenciée. On peut envisager des structures *ad hoc* de transition entre cycles successifs.

8. L'évaluation se fait sans notes. Elle est critériée et formative. Elle permet de situer régulièrement chaque élève par rapport aux objectifs visés en fin de cycle et en fin de cursus primaire. Des outils d'observation et d'évaluation sont mis à disposition par l'institution. Les parents sont régulièrement informés de la progression de leur enfant, sur la base d'un " cahier d'évaluation " fondé sur diverses sources

(autoévaluation, observation, épreuves, entretiens, etc.). Ce cahier est conçu par chaque école sur la base de quelques principes généraux.

9. Des structures cohérentes avec les cycles sont développées pour tenir compte des enfants immigrés (préalablement scolarisés ou non), aussi bien que des enfants en intégration ou fréquentant actuellement la division spécialisée ou des structures d'accueil.

10. Une nouvelle articulation est mise en place avec le cycle d'orientation à la fin du dernier cycle primaire, en fonction de l'évolution des programmes et des structures du cycle et au gré d'une concertation. Les objectifs du cursus primaire et du cycle final du primaire sont reconnus et validés comme les bases de la scolarité secondaire et leur maîtrise joue un rôle explicite dans l'orientation en septième.

1.4 La gestion d'un cycle d'apprentissage

À ces caractéristiques pédagogiques d'un cycle d'apprentissage s'ajoutent des propositions quant à sa *gestion* :

a. Les élèves d'un cycle, dans une école, sont confiés à une *équipe pédagogique* solidairement responsable de leur coexistence harmonieuse, de leur travail et de leur progression vers les objectifs tout au long du cycle, ainsi que de leur évaluation et de l'information régulière des parents. Au sein du cursus, les équipes veillent à la cohérence entre les cycles.

b. Les enseignants collectivement responsables du cycle regroupent les élèves de la façon qui leur paraît optimale dans la perspective d'une pédagogie différenciée. Ils jouent donc, en plus de l'appartenance de chaque élève à *un groupe-classe*, sur des groupes de travail diversifiés, monoâge ou multiâge, homogènes ou hétérogènes, définis comme des groupes de besoin, de projet, de niveau, de soutien, etc. Les enseignants se répartissent les tâches en conséquence, de préférence de façon flexible et mobile.

c. L'équipe *rend compte* de l'usage de son autonomie d'organisation, elle est donc capable d'expliquer et de justifier son système de travail et ses modes de différenciation auprès des instances mises en place à cet effet.

d. Dans un groupe scolaire (bâtiment ou ensemble plus large), l'équipe compte, en gros, le nombre de postes qui auraient été attribués à l'encadrement des mêmes élèves dans une organisation en degrés avec titulaires, MS et GNT. Autrement dit, le passage à un cycle n'implique ni accroissement, ni diminution des forces de travail. À moyen terme, on peut définir les forces par un *rapport* entre nombre d'élèves et nombre de postes d'enseignants, standard ou modulé selon les caractéristiques du public scolaire.

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

e. À l'intérieur de cette enveloppe, la division du travail dépend de l'équipe, il n'y a plus de différences entre généralistes titulaires et GNT. L'apport des MS doit encore être clarifié.

f. L'équipe dispose des espaces et des moyens matériels qui seraient dévolus à l'encadrement des mêmes élèves dans une organisation en degrés. Les locaux sont regroupés. L'équipe les utilise à sa guise, en fonction des dispositifs pédagogiques mis en place.

g. À la fin de chaque année, l'équipe se sépare des élèves arrivant en fin de cycle. À la rentrée suivante, elle accueille de nouveaux élèves.

h. L'équipe informe les parents des élèves, selon des modalités variées, et les associe autant que possible aux discussions qui dessinent le fonctionnement interne du cycle d'apprentissage.

i. Dans la règle, l'équipe pédagogique désigne un de ses membres pour assurer les tâches de coordination et pour la représenter au niveau de l'école et de l'extérieur.

j. Dans les grandes écoles, on peut constituer plusieurs équipes pédagogiques distinctes, chacune prenant en charge une partie des élèves, mais toujours sur l'ensemble du cycle.

Un cycle de trois ans - par exemple - regrouperait au minimum l'équivalent de trois classes. En campagne, les effectifs conduiraient sans doute à substituer à chaque " classe à degrés multiples " (CDM) un groupe-classe multiâge géré par un seul enseignant et formant à lui seul un cycle pluriannuel.

1.5 Comment construire progressivement des cycles d'apprentissage ?

On se rend compte aujourd'hui que la création de cycles pluriannuels ne naît pas de la multiplication des décroissements. Il faut un *saut structurel* que seule l'institution peut assumer. Elle s'y prépare, à l'issue de quatre années d'exploration qui auront apporté beaucoup d'éléments pour concevoir les cycles et imaginer leur fonctionnement.

Cela ne veut pas dire que nous disposons de modèles figés. Le passage des degrés aux cycles pluriannuels exigera encore des tâtonnements diversifiés. L'exploration active se poursuit, avec une mise en réseau des écoles engagées dans cette voie.

Les écoles travaillant en cycles auraient le choix entre plusieurs modalités d'organisation interne. On peut en esquisser quelques-unes, pour élargir la réflexion.

- Groupement des élèves par volées annuelles, avec décroissements : c'est le modèle le moins audacieux, mais pourquoi l'exclure si une équipe veut, au départ, conserver des étapes annuelles, pour s'en écarter progressivement. L'équipe entière

I. La conception des cycles mise en consultation en mai 1998

assumerait solidairement la progression de l'ensemble des élèves, même si chacun de ses membres prend en charge une volée (pour un an ou pour la durée du cycle).

- Gestion décloisonnée et intégrée : l'équipe gère constamment l'ensemble des élèves et leur progression, en proposant, à côté de groupes-classes multiâge, divers types de groupements parallèles ou successifs (groupes de besoins, de niveaux, etc.), dont la durée de vie varie selon leurs fonctions.
- Gestion modulaire : l'équipe définit des modules thématiques stables, prenant en charge des apprentissages définis. Elle organise la circulation et la répartition des élèves entre ces modules, qui coexistent avec des *groupes-classes d'appartenance* plus traditionnels.

II. LES RÉACTIONS À LA CONSULTATION ²

2.1 Synthèse brève

- Un peu plus de la moitié des écoles répondantes expriment leur accord global avec le contenu du texte. A peu près la moitié des écoles (dont 10 écoles en innovation et une école en réflexion) disent explicitement mettre en place et explorer les cycles comme proposés dans le document. D'autres écoles expriment leur accord en passant ou n'en font pas mention. Réactions plus mitigées chez les écoles en réflexion qui n'adhèrent à l'idée d'une évolution vers les cycles qu'à la condition d'investir les ressources nécessaires.
- Toutes les écoles estiment que les cycles d'apprentissages offrent de meilleures conditions - mais aussi une contrainte forte - pour développer des dispositifs de suivi des élèves, de différenciation pédagogique et des contextes d'enseignement-apprentissage plus efficaces.
- Les écoles qui adhèrent à l'idée de cycles où tous les élèves passent le même nombre d'années insistent sur l'obligation de développer d'autres formes de différenciation, basées sur la qualité de la prise en charge pédagogique plutôt que sur l'allongement ou le raccourcissement du temps d'études, qui, pour des raisons diverses, ne sont efficaces ni l'un ni l'autre.
- Toutes les écoles plaident pour le maintien d'un groupe-classe stable qui, à leur avis, est indispensable pour une partie du temps scolaire ; ce constat étant formulé, la grande majorité des répondants insistent néanmoins sur la valeur des groupements variables pour le reste du temps, même avec des enfants plus

² Les quinze écoles en innovation et huit des écoles en réflexion ont fait parvenir leur réponse à la consultation de mai 1998. La réponse d'une 9^e école en réflexion étant parvenue très tardivement n'a pas pu être prise en considération. Dans la mesure où la consultation s'adressait en priorité aux écoles en innovation et en réflexion, les autres partenaires n'ont pas été expressément invités à faire part de leurs réactions. Un groupe d'inspecteurs et un groupe de formateurs (SEDEV) a néanmoins tenu à faire part de sa réaction. Nous l'avons intégrée en note de bas de page pour les passages concernés. Les réponses des écoles ont été transcrites et soumises à deux étapes successives d'analyse. Lors de la première étape, les collaborateurs du GRI se sont constitués en duos pour analyser les réponses des écoles. Les résultats ont été discutés au GRI pour faire émerger les premières tendances fortes et pour clarifier les points qui suscitaient des questionnements. La deuxième étape a servi à produire l'analyse qui se trouve dans la deuxième partie de ce document. Ce document s'articule en trois parties : (a) synthèse ; (b) bref rappel de la situation dans les écoles en innovation en automne 1998 ; (c) analyse des résultats. Il a été soumis aux écoles concernées avant d'être diffusé à un public plus large.

II. Les réactions à la consultation

jeunes. Ils mettent l'accent sur l'importance que ces regroupements soient pensés, préparés et évalués de manière soigneuse, afin d'être constamment mis au service de la progression des élèves.

- De l'avis général, l'abandon des pratiques évaluatives classiques au profit d'un dossier qualitatif et d'une évaluation informative, ainsi que d'un échange suivi avec les parents permet une centration sur l'évaluation formative comme outil de régulation des apprentissages. La majorité des écoles plaident en outre pour l'orientation vers une évaluation sans notes.
- Tous les répondants insistent sur l'importance des balises, points de repère et objectifs-noyaux pour gérer les progressions sur des périodes pluriannuelles. Tout en adhérant à cette attente forte à l'égard du système étant censé produire ces balises, quelques écoles répondantes insistent sur la nécessité que les enseignants s'approprient vraiment ces repères et les mettent en synergie avec les autres paramètres.
- Dans leur grande majorité, les écoles soulignent l'interdépendance entre cycles et mesures de différenciation interne (liée aux didactiques) et externe. Autrement dit : elles évoquent la nécessité de développer des modalités organisationnelles et des approches pédagogiques encore mieux adaptées et performantes pour assurer une gestion aussi souple et efficace que possible des parcours des élèves souvent disparates, en lien avec une évaluation formative et critériée.
- La coopération professionnelle est généralement perçue comme facteur de cohérence pédagogique et de flexibilité qui facilite la gestion souple et constamment améliorée des parcours des élèves. Elle est facilitée par le projet commun (représentations partagées quant aux objectifs et méthodes pédagogiques, stratégies de mise en oeuvre et délais, coordination, règles claires de fonctionnement et de décision) mais veille aussi à laisser à chacun des membres de l'équipe une marge suffisante d'autonomie et de responsabilité personnelles.
- De nombreuses écoles demandent que les efforts investis par les enseignants de l'enseignement primaire pour assurer l'atteinte, par les élèves, des objectifs de fin de cycles, soient accompagnés par une coordination efficace avec le Cycle d'O-orientation. Sans cette coordination, ils craignent que des passages mal vécus jettent le discrédit sur la nouvelle organisation de l'école primaire.
- L'organisation par cycles induit de nouvelles formes organisationnelles et de division du travail et, par conséquent, une meilleure gestion des ressources humaines et matérielles au sein des écoles, qui sont actuellement encore peu présentes dans la majorité des écoles.
- La grande majorité des écoles s'exprime favorablement par rapport à l'idée que la conception proposée par le GPR soit généralisée pour l'ensemble de l'école pri-

II. Les réactions à la consultation

maire genevoise. En effet, l'idée d'un plan-cadre commun à toutes les écoles semble correspondre aux besoins des uns et des autres, pourvu que celui-ci accorde suffisamment de souplesse et de temps pour que les adaptations puissent être entreprises par rapport au contexte, aux besoins locaux et aux expériences des enseignants

- Le principe du " rendre compte " est évident et accepté par toutes les écoles, à condition qu'il serve à " guider " ou " ressourcer " l'équipe au lieu d'introduire d'éventuelles hiérarchies d'excellence entre écoles. Dans ce même souci, certaines écoles soulignent le fait que le rôle, la fonction, les enjeux et les destinataires du " rendre compte " restent à mieux définir.

2.2 Bref rappel de la situation dans les écoles en innovation en automne 1998

Orientation vers des cycles longs avec (éventuellement) deux sous-cycles :

Bachet	Classes multiâges en évolution vers des modules
Cayla	Classes multiâges
Cointrin	Classes multiâges
Eaux-Vives	Classes multiâges
Europe	Classes multiâges
Franchises	Classes monoâges (occasionnellement des doubles degrés)
Genêts	Classes multiâges
Grottes	Mixte (DE : multiâges ; DM monoâge)
Plan-les-Ouates	Classes mono- et multiâges (en évolution vers des modules)
Vieusseux	Classes multiâges (en évolution vers des modules)
Pré Picot	Classes monoâge (+ 1 classe multiâge)
St.-Jean	Classes multiâges
Trembley	Classes monoâge
UCE	Classes multiâges

II. Les réactions à la consultation

Orientation vers des cycles de 2 ans avec possibilité 4 ans

Ami-Argand

Classes multiâges

Orientation vers des cycles 2-3 ans max.

Budé 1

Classes monoâge

Roseraie

Mixte

(quelques classes
multiâges en 5/6P)

2.3 Synthèse détaillée

Acceptation de l'idée des cycles

La grande majorité des écoles répondantes formulent leur accord global avec le texte³. Pour une école en réflexion, le document n'a pas contribué à augmenter la compréhension des cycles. Plusieurs écoles soulignent l'importance des cycles pour la lutte contre l'échec scolaire, pourvu qu'ils soient clairement liés à une exploration coopérative efficace au sein de l'école pour introduire les mesures de différenciation les plus appropriées.

Sept écoles sont en accord explicite avec la conception des objectifs d'apprentissage en inclusion (modèle des poupées russes).

Liens avec les pratiques existantes

A peu près la moitié des écoles (dont 10 écoles en innovation et une école en réflexion) disent explicitement mettre en place et explorer les cycles comme proposés dans le document, alors qu'une des écoles en réflexion exprime son adhésion de principe, mais estime que ce dernier est inapplicable dans l'état actuel de l'école genevoise.

D'autres persistent à croire que l'application est difficile dans les grandes écoles, d'autant plus que les effectifs augmentent, que le passage d'un cycle à l'autre pour les élèves en grandes difficultés pose problème et qu'il y a une difficulté concrète à gérer les objectifs à long terme.

Certaines réponses très courtes et condensées ne permettent pas de bien comprendre le sens et la portée des avis énoncés. Il a parfois été nécessaire d'obtenir

³ Adhésion globale également exprimée de la part du groupe répondant d'inspecteurs.

II. Les réactions à la consultation

téléphoniquement des compléments d'information. De plus, les réponses décrivent relativement peu ce qui se fait réellement dans les écoles et glissent rapidement vers une extension pour l'ensemble de l'école genevoise. Enfin, la première question évoque à la fois ce qui est de l'ordre du déclaratif et de l'action, car *“ entre ce que nous pensons et ce que nous faisons, il y a souvent un pas qu'il n'est pas facile de décrire ”*, surtout lorsqu'il s'agit de répondre de manière brève et dans un temps très court.

Les cycles de même durée : de l'accord de principe aux résistances farouches

La durée normale de traversée d'un cycle divise profondément les enseignants à l'intérieur ou entre les écoles. Il semblerait néanmoins que les représentations en faveur d'une durée identique pour tous les enfants évoluent : le facteur temps n'est plus unanimement perçu comme garantie de réussite.

Certaines écoles (dont 7 en innovation) prennent explicitement position *contre* le redoublement à l'intérieur d'un cycle et se félicitent de l'évolution de la réflexion depuis la sortie du texte d'orientation de 1994. D'autres doutent et craignent de ne plus avoir cette possibilité de jouer sur un temps d'apprentissage plus long. Certaines enfin affirment la nécessité d'une souplesse (plus ou moins un an sur la scolarité primaire).

Un élément sous-jacent est la difficulté de confronter un groupe très (trop) hétérogène à une situation d'enseignement-apprentissage profitable pour chacun. Problème de dispositif, de didactique, mais aussi de point de vue. Quelques rares écoles se préoccupent des décisions à prendre en ce qui concerne les enfants qui atteignent les objectifs avec une nette avance sur les autres. Elles évoquent le risque de *“ ralentir les apprentissages des enfants qui ont atteint leurs objectifs rapidement au lieu de leur donner encore et toujours plus de même ou d'empiéter sur le cycle suivant et creuser des écarts ”*.

De nombreuses écoles évoquent leur souci que l'orientation vers les cycles - de surcroît de même durée - n'amène à charger *“ les équipes avec des cas d'élèves trop difficiles ”*.

Certaines écoles s'inquiètent que ce ne soit la fin de la division spécialisée. Si personne ne nie la nécessité d'une articulation entre cycles d'apprentissages, structures d'accueil et division spécialisée, le flou des propositions laisse les enseignants dans la crainte d'une réintégration massive d'élèves de division spécialisée et de classes d'accueil : c'est donc un point à préciser dans les meilleurs délais.

Durée

Quelques écoles donnent leur avis sur la durée des cycles, qui ne faisait pas l'objet de la consultation. Voici quatre avis issus du dépouillement.

II. Les réactions à la consultation

“ Actuellement c’est le cycle long de 4 ans qui permet de garder le maximum de souplesse pour assurer le suivi des élèves. ”

“ 4 ans c’est peut-être difficile à gérer (intérêts des loisirs, sports...). ”

“ Nous proposerions donc trois cycles d’apprentissage : 1E-1P, 2P-3P et 4P-6P. ”

“ Réticence sur un cycle de 8 ans. ”

Les idées quant à la durée divergent, mais il semblerait y avoir une tendance forte allant dans le sens de cycles de 2 ans, de 4 ans, voire de groupements de cycles de 2 ans ; une minorité plaide pour des cycles de 2,3,3 ans, voire même pour le fait d’accorder aux écoles une certaine autonomie en matière de définition de la durée.

Passage d’un cycle à l’autre, cohérence entre cycles

Ce point soulève des doutes, des interrogations devant l’absence de solutions connues. Plusieurs écoles affirment qu’il ne faut pas *“ ... attendre la fin d’un cycle pour prévoir des mesures intensives... c’est durant un cycle que tout doit être mis en oeuvre pour atteindre les objectifs du cycle. ”* Une école propose de remplacer *“ en fin de cycle ”* par *“ à tout moment ”*. On voit que ce changement d’attitude en fin de cycle dérange, déroute, qu’on ne voit pas bien que faire d’autre.

La mise en place de dispositifs particuliers (style *“ turbo ”*), en fin de cycle, prolongés dans le cycle suivant, divise les enseignants⁴. Comment faire encore autre chose, lorsqu’on a cherché tout au long du cycle, à mettre en place un maximum de pistes différentes ? Il faudra visiblement approfondir encore ce discours, pour clarifier les représentations et pour mieux illustrer tant l’utilité, que la faisabilité de ce type de structures.

Plusieurs écoles soulignent l’importance d’assurer une continuité optimale entre les cycles ; elles expriment leur souci que les décisions prises au sujet de la durée ne contribuent à renforcer les clivages existants entre division élémentaire et division moyenne.

Passage au cycle d’orientation

Pour la majorité des répondants, l’articulation avec le cycle d’orientation est perçue comme un enjeu important, dans la perspective d’assurer une continuité pédagogique pour les élèves.

De l’avis de plusieurs écoles répondantes, la réussite des cycles passe par un bon accueil des élèves qui en sortent pour entrer au Cycle d’Orientation. Sans une coordination efficace, ils craignent que des passages mal vécus jettent le discrédit sur l’organisation par cycles à l’école primaire.

⁴ Il suscite également des interrogations chez le groupe répondant d’inspecteurs.

II. Les réactions à la consultation

Les objectifs-noyaux comme repères pour la progression des élèves

L'ensemble des écoles répondantes souligne l'importance d'objectifs-noyaux clairs comme moyens de gestion de la progression des élèves, tant pour l'organisation des séquences d'enseignement-apprentissage, que pour l'évaluation et les décisions concernant les parcours. La mise en évidence d'objectifs d'apprentissage que tous les élèves doivent atteindre en fin de cycle correspond à une attente forte des écoles et doit être assurée - voire imposée - par les autorités scolaires.

Le vécu de quelques équipes met en garde contre l'idée du maintien de programmes annuels - pourtant bien accueillie en général - car il pourrait freiner la mise en place de cycles : *“ cela peut paraître facilitateur et encourageant alors qu'il empêche le changement réel et salutaire. Nous l'avons vécu ! ”* En même temps, on se rend compte de la difficulté de supprimer les références omniprésentes dans l'organisation et dans les moyens d'enseignement. Une école réaffirme la *“ légitimité d'épreuves de fin de cycle pour évaluer si les objectifs sont atteints. ”*

Evaluation ⁵

L'évaluation est un élément important pour la plupart des écoles et, avant tout, des écoles en réflexion. Si les objectifs-noyaux représentent un principe conducteur, on souligne la nécessité de s'équiper d'outils : situations d'évaluation, outils d'observation, cadre et outils qui permettent de concevoir une évaluation de la progression des élèves tout au long du cycle.

De l'avis général, l'abandon des pratiques évaluatives classiques au profit d'un dossier qualitatif et d'une évaluation informative, ainsi que d'un échange suivi avec les parents permet une centration sur l'évaluation formative comme outil de régulation des apprentissages.

Si la majorité des écoles répondantes plaident en outre pour l'orientation vers une évaluation sans notes, l'affirmation faite dans le texte dans ce sens suscite néanmoins les commentaires d'une école quant au réalisme du GPR : *“ Il nous semble peu vraisemblable, malheureusement, qu'on y arrive de sitôt. ”*

⁵ Les formateurs du SEDEV soulignent à ce sujet l'importance d'une distinction entre évaluation à l'intérieur du cycle et en fin de cycle, entre évaluation formative et informative. Pour informer les parents, ils conviendrait, selon l'avis du SEDEV, qu'on propose *“ plusieurs solutions alternatives, au choix de l'enseignant ”*. Pour ce service, il ne faudrait pas *“ figer l'idée que l'évaluation se fait sans note : une évaluation synthétique peut être faite à l'aide de commentaires, appréciations ou notes, chiffrées ou non. ”* Il souhaiterait également des précisions quant aux outils évoqués.

II. Les réactions à la consultation

Cap sur les compétences didactiques

Plusieurs répondants renvoient aux compétences didactiques qui permettent de définir les obstacles, les notions essentielles, les opérations mentales qu'il s'agit de favoriser et d'observer.

Les objectifs-noyaux ont fortement mobilisé les enseignants (individuellement et en équipe). Mais selon certains répondants, ce n'est encore ni suffisant, ni satisfaisant. Ils estiment qu'il est absolument essentiel d'avancer rapidement sur ce dossier, en utilisant toutes les ressources à disposition (DEP, commission objectifs-noyaux, formateurs des services de didactiques et d'évaluation, GPR, GRI, GIP et les enseignants concernés), afin d'initier les enseignants à une meilleure vision des processus - dans le contexte des didactiques des disciplinaires et transversales - qui sous-tendent la construction des savoirs.

Modalités organisationnelles pour gérer la différenciation externe ⁶

La grande majorité des écoles soulignent l'interdépendance entre la mise en cycles et l'introduction de mesures de différenciation tant internes (liées aux didactiques) qu'externes. Autrement dit : elles évoquent la nécessité de développer des modalités organisationnelles et des approches pédagogiques encore mieux adaptées et performantes pour assurer une gestion aussi souple et efficace que possible des parcours des élèves souvent disparates, en lien avec une évaluation formative et critériée.

Que ce soit à partir de l'expérience menée par plusieurs équipes ou en tant que projet envisagé prochainement, les dispositifs de regroupements d'élèves comme moyen de différenciation, recueillent globalement une adhésion de la part des écoles (à l'exception de quelques écoles en réflexion qui évoquent certaines interrogations et des doutes sur le bien-fondé et la faisabilité de ces dispositifs).

Cependant, à côté de ces dispositifs, la grande majorité des répondants soulignent l'importance du maintien du groupe-classe, qui apparaît comme un élément important. De plus, selon la taille des écoles, il est relevé que la mise sur pied de tels dispositifs de regroupements sont plus faciles à organiser dès qu'ils impliquent seulement un petit nombre de classes. En arrière plan des remarques formulées par plusieurs écoles, on peut se demander si certains enseignants ne craignent pas, à travers la multiplication de regroupements d'élèves, un éclatement du groupe-classe et, par là-même, la perte du contrôle de l'enseignement dispensé à " leurs " élèves. A ces craintes concernant la " perte du pouvoir et de la maîtrise personnels " s'ajoutent

⁶ A noter que les termes différenciation externe et interne ne sont actuellement pas encore stabilisés, mais renvoient aux termes " différenciation structurelle " et " différenciation pédagogique " utilisés par certains services.

II. Les réactions à la consultation

d'autres, se référant plus spécifiquement aux besoins socio-affectifs des élèves, et plus spécifiquement au besoin des élèves d'appartenir à un groupe fixe de camarades et de référence.

La distinction entre le modèle d'une gestion par étapes annuelles avec décroissements et celui d'une gestion décroisée et intégrée n'est ni évidente, ni bien marquée dans les remarques des écoles. Les explicitations fournies dans le texte soumis à consultation mériteraient sans doute d'être développées, étoffées, clarifiées. De nombreuses écoles sont conscientes que *" la création de cycles n'est pas la multiplication des décroissements "* et que les ambitions de la rénovation sont plus élevées qu'une réorganisation des regroupements d'élèves.

Plusieurs écoles en réflexion qui ont participé à la consultation sont assez proches d'un fonctionnement par degrés annuels, tout en cherchant à s'en écarter progressivement par la mise en place d'autres fonctionnements et des décroissements.

Le modèle de la gestion décroisée et intégrée représente la piste la plus largement explorée par les écoles en innovation, avec une volonté assez marquée de développer une gestion modulaire. Quelques écoles *" se reconnaissent dans le modèle 1 avec des regroupements variés comme dans le modèle 2 "*. Deux écoles déclarent s'orienter actuellement vers une gestion modulaire.

Quelques rares écoles relèvent toutefois que le modèle 2 *" semble difficile à gérer et déstabilise les enseignants. "* Elles préfèrent passer résolument du modèle 1 au modèle 3. Une autre école considère que les modèles proposés *" ... ne s'opposent pas, mais doivent se combiner. "*

Quelques écoles relèvent des facilitateurs qui les ont aidées à *" amenuiser le cloisonnement par degrés "* : travailler en double ou triple degrés, décroissements en mathématique ou ateliers-lecture 1E à 3P.

On peut également relever que dans certaines autres écoles, on a procédé à des regroupements multiâges, sans ébranler la représentation des degrés. Est-ce parce que ces écoles n'ont pas mis un accent suffisant sur les objectifs généraux de fin de cycle et sur les situations d'enseignement-apprentissage permettant d'y parvenir ? La logique d'un enseignement piloté par un programme, ou par une gestion linéaire des moyens d'enseignement ne permet pas de réaliser ce gain en souplesse, au profit de l'élève, recherché par l'instauration des cycles.

Unité et cohérence internes au sein des établissements

De nombreuses écoles soulignent l'importance, mais aussi la difficulté d'instaurer une forte cohérence interne tant au sein des écoles, qui soit à même d'assurer la continuité entre les cycles.

La présence conjointe de plusieurs équipes pour gérer les cycles dans les grandes écoles met en évidence des avis partagés. Elle fait craindre à certains une école à

II. Les réactions à la consultation

plusieurs vitesses. Pour d'autres, les expériences menées dans ce domaine leur permettent d'affirmer l'intérêt d'un découpage en petites équipes d'enseignants, tout en étant attentif à préserver une culture commune à l'ensemble de l'école.

Dans la perspective de l'individualisation des parcours de formation, plusieurs répondants soulignent l'importance de *“ suivre un enfant sans le perdre de vue et sans qu'il ne se perde ”*. Pour cela, il s'agit de mettre en place une *“ collaboration très étroite entre enseignants, de la souplesse d'esprit et une organisation solide, tant au niveau de la classe qu'à celui de l'école ”*.

La *“ souplesse ”* évoquée doit également exister au niveau des nouvelles structures de travail à mettre en place, par exemple pour harmoniser la cohérence d'un cycle à l'autre, mais aussi afin d'éviter des surcharges de travail administratif pour les enseignants. Enfin, comme plusieurs équipes ont déjà pu le vérifier dans leur pratique jusque là, *“ un tel mode fonctionnement modifierait la notion du groupe-classe ”*.

Coopération professionnelle, co-responsabilité

A la fois en volume d'occurrences et en degré d'adhésion, c'est la question de la co-responsabilité des enseignants (point a) qui permet aux écoles de se retrouver le mieux, au moins en tant que principe dont l'application est recherchée à travers le travail en équipe. Pour savoir sur quoi porte cette responsabilité collective, des écoles indiquent tour à tour *“ le cursus ”*, *“ les contenus pédagogiques ”*, *“ le français et ponctuellement d'autres disciplines ”*, *“ la continuité ”*. Sans le préciser, en donnant leur simple *“ OK ”* à l'idée d'une équipe solidairement responsable, plusieurs écoles - en innovation *et* en réflexion - semblent acquiescentes à l'idée que c'est là une condition de base pour assurer une nécessaire cohérence pédagogique.

La question de savoir sur quoi porte réellement la responsabilité collective semble toutefois relativement variable d'une école à l'autre. Est-ce principalement une responsabilité morale vis-à-vis des élèves qui sont confiés à l'équipe ? Dans quelle mesure est-ce une responsabilité collective par rapport à la *“ coexistence harmonieuse des élèves ”* et de leur travail auprès de tous les collègues impliqués dans l'équipe, tout au long du cycle ?

Dans l'ensemble, la question de la responsabilité collective des enseignants reste donc une donnée assez théorique, avec des avis partagés. En fait, l'idée de co-responsabilité dans une école semble pouvoir être acceptée, mais c'est le travail de mise en oeuvre par la capacité de gérer les différences interindividuelles et l'anticipation d'une implication forte de chacun dans un climat de confiance qui interrogent les écoles. A cet égard, par leur adhésion à ce principe, certaines écoles expriment leur capacité à pouvoir aller dans ce sens, alors que d'autres, par leur scepticisme, semblent craindre des difficultés qu'elles n'ont pas forcément envie d'affronter.

II. Les réactions à la consultation

Dans un système où chaque enseignant garderait un groupe-classe monoâge, en le suivant pendant plusieurs années (modèle "charter"), la représentation d'un programme annuel resterait forte. Des objectifs de fin de cycle seraient probablement redécoupés, redéfinis, et répartis par année, permettant ainsi à l'enseignant un pilotage plus assuré. La collaboration qu'implique une responsabilité collective n'aurait pas là ce caractère indispensable souhaité et une bonne vision du parcours des élèves sur quatre années ne serait plus assurée. Il y aurait alors des règles de jeu à définir (projet commun, travail en équipe, structures communes) pour rendre indispensable cette collaboration entre enseignants⁷.

Organisation et division du travail

Lorsque les groupes-classes sont multiâges, on imagine facilement des décroisements entre plusieurs classes parallèles, pour offrir davantage de différenciation, et un travail collectif des enseignants pour mieux définir les obstacles, les points de passage obligatoires pour tous les élèves, les opérations que mobilisent chaque situation.

Si l'enseignement est davantage conçu par modules, dont les enseignants se répartissent l'animation en fonction de leurs compétences, la responsabilité collective des enseignants d'un cycle est fortement requise. Elle découle du type d'organisation choisi. On peut imaginer par exemple un ensemble de modules permettant d'aborder la lecture à travers des situations complexes, mettant chacune en jeu des chemins différents. Il faudra ensuite se répartir les élèves en fonction des caractéristiques de ces situations... Selon plusieurs répondants (dont le GRI), ce type d'organisation implique une organisation et une division du travail actuellement peu présentes dans la majorité des écoles.

De nombreuses remarques se réfèrent particulièrement à l'ampleur du travail à effectuer dans les écoles au niveau des équipes. Les équipes se rendent compte de l'ampleur des chantiers ouverts et réalisent que les "demandes de performances" impliquent à la fois des efforts personnels importants et une recherche de mise en commun des pratiques pour travailler ensemble à la réussite des élèves. Certaines

⁷ Le groupe répondant d'inspecteurs estime que "la mise en place d'une vraie équipe pédagogique" constitue le préalable nécessaire à la mise en place des cycles. Autrement dit, avant d'introduire les cycles d'apprentissage, il s'agirait pour les enseignants d'acquérir ensemble les qualités requises pour fonctionner comme une "vraie équipe". Au-delà du problème de la définition d'une "vraie équipe", on ne comprend pas si les inspecteurs considèrent les savoirs et savoir-faire comme sous-jacents aux points a à g comme des compétences à acquérir progressivement, en même temps que se construisent et s'affinent les collaborations dans l'équipe en devenir, ou s'ils considèrent que l'équipe doit d'abord faire ses preuves sur d'autres terrains d'échange et d'expérience commune, si tant faire se peut.

II. Les réactions à la consultation

équipes estiment que la gestion d'un cycle d'apprentissage constitue " le point le plus difficile à mettre en pratique ", peut-être par la gestion lucide et rationnelle d'une réalité complexe. Coordonner les pratiques mises en place en équipe et assurer une cohérence interne à la hauteur des défis pédagogiques identifiés implique la mise en place de structures de communication et de fonctionnement exigeantes : savoir se concerter et décider efficacement dans un temps limité, oublier l'individualisme tout en respectant les individualités, faire des concessions mutuelles, etc.

Ressources humaines au sein de l'école

Un point de consensus important dans les écoles en innovation est lié au rôle de coordinateur (-trice) (point i), perçu comme important ⁸ pour contribuer au bon fonctionnement de l'équipe et la représenter à l'extérieur. Pour en bénéficier pleinement, il s'agit de donner à celui ou celle qui assume ce rôle un *temps de décharge distinct* de son temps d'enseignement ⁹.

Sur la question des forces de travail dans les écoles (point d) et sur celle des rôles assumés entre différents intervenants pédagogiques dans l'école (point e), les avis exprimés montrent plutôt une adhésion sur les idées tout en avançant des doutes sur les mises en oeuvre. Pour certains, les tendances actuelles en matière d'encadrement font planer un sérieux doute sur l'actualisation de ces idées. D'autre part, la question des statuts des uns et des autres, les temps partiels assumés et l'articulation liée aux manières de fonctionner représentent autant de difficultés supplémentaires pour aplanir ou gommer les différences entre collaborateurs éducatifs.

La majorité des écoles répondantes (et en particulier les écoles en réflexion, qui relèvent le manque de ressources humaines pour progresser, en matière de coordination interne et de différenciation offerte aux élèves) insistent sur la nécessité de disposer de ressources suffisantes (notamment GNT, STACC, MS), en relevant avant tout l'importance de leur mobilité (tournus, souplesse). Elles soulignent également l'importance d'un accompagnement externe (formateurs, GRI pour les écoles en innovation).

Pour l'articulation avec les structures d'accueil et la division spécialisée, plusieurs répondants ne voient pas bien où le document veut en venir. Ils sont sensibles au besoin de cohérence, mais soulignent néanmoins la lourdeur de la tâche et la faiblesse des moyens.

⁸ Y compris par le groupe répondant d'inspecteurs

⁹ Commentaire d'un coordinateur: " Je me joins au rapport pour dire qu'il est essentiel de maintenir des temps distincts d'enseignement et de coordination. J'ajouterais même du temps de principalat ... dans le sens de favoriser le travail de coordination du projet en dehors de l'école ".

II. Les réactions à la consultation

Extension au système dans la globalité

La grande majorité des écoles s'exprime favorablement par rapport à l'idée que la conception proposée par le GPR soit généralisée pour l'ensemble de l'école primaire genevoise. En effet, l'idée d'un *plan-cadre commun* à toutes les écoles semble correspondre aux besoins des uns et des autres, pourvu que celui-ci accorde suffisamment de souplesse pour que les adaptations puissent être entreprises par rapport au contexte, aux besoins locaux et aux expériences des enseignants : *" nous souhaitons ce cadre suffisamment large pour que les écoles puissent y entrer progressivement en forgeant leur propre identité de fonctionnement "*.

Une minorité - pour la plupart des écoles qui n'adhèrent pas à l'idée des cycles ou qui ne peuvent pas accepter d'être soumises à un plan-cadre unique en ce qui concerne la durée des années, les pratiques d'enseignement-apprentissage etc. - s'expriment assez violemment contre l'idée d'une généralisation.

Les propos tenus par certaines écoles en réflexion témoignent surtout d'une perception des difficultés qu'il s'agit d'affronter et de résoudre en entrant en innovation. Dans les contextes d'énonciation, ces difficultés sont présentées tantôt comme les ingrédients-obstacles de la rénovation, tantôt comme des préalables à une entrée en matière ¹⁰.

Dans le langage tout d'abord, on s'aperçoit que tout en parlant de cycles, on se réfère constamment aux degrés, pour indiquer la durée souhaitée pour un cycle (" de 1E à 2P ") ou pour se référer à un groupe d'élèves précis à l'intérieur du cycle ("pour les élèves de 1P "). Il s'avère cependant que dans les écoles où on a réellement instauré un découpage des objectifs ou des situations d'enseignement-apprentissage, un nouveau vocabulaire se met en place. Certaines interventions, lors de rencontres inter-écoles en innovation ont donné à voir ce changement : *" Chez nous, les élèves de première année du cycle b... "*. C'est à l'incompréhension de leurs interlocuteurs que les enseignants réalisent qu'ils ont changé de système de référence. Cet exemple renforce l'intérêt de concevoir des cycles identiques pour tous, faute de quoi le système de référence commun restera l'ancien système (les degrés). *" On continuera alors à parler de degrés, comme certains Français parlent encore d'anciens francs "*.

¹⁰ Commentaire d'un coordinateur d'une école en innovation qui avait, jusqu'en juin 1998, le statut d'école en réflexion: *" Nous avons tenté pendant deux ans de maintenir le projet à flots en étant en réflexion, c'est très difficile d'avancer tout seul, sans aide. Je me rends compte cette année des bienfaits de la mise en réseau, du temps de coordination, pour l'instant, j'ai l'impression d'avoir le temps de gérer le projet, enfin! On peut donc comprendre que les écoles en réflexion anticipent plus de problèmes qu'autre chose, elles ne peuvent pas voir les bienfaits qu'apporte le fait d'être en innovation "*.

II. Les réactions à la consultation

Politique de la rupture ou des petits pas ?

De nombreuses écoles sont pleinement d'accord avec la nécessité d'un " *saut structurel que seule l'institution peut assumer... tout en offrant la possibilité d'une évolution progressive, dans les esprits... et dans les règlements.* "

Un fort accord sur le cadre, impliquant toute une série d'éléments décidés par le système, permettrait de dégager du temps dans les écoles pour se centrer sur des problématiques concrètes. La marge de liberté laissée aux écoles doit cependant être suffisante. Plusieurs répondants mettent en garde contre l'illusion d'un changement progressif, à petits pas : " *Il faut une rupture radicale : la première modalité (maintien des degrés actuels, selon le premier modèle proposé) nous semble inadéquate* ".

L'idée d'une progression feutrée (en douceur, au rythme de chaque équipe) en commençant par le modèle le plus humble, le plus simple, puis d'évoluer par paliers comme pour les enfants, reste cependant très prégnante et assez largement répandue.

Le rendre compte

Liée au principe de responsabilité collective, la question du " *rendre compte* " (point c) est également évidente et acceptée par toutes les écoles. Plusieurs écoles soulignent cependant la condition que le " *rendre compte* " serve à " *guider* " ou " *ressourcer* " l'équipe au lieu d'introduire d'éventuelles hiérarchies d'excellence entre écoles. Dans ce même souci certaines écoles soulignent le fait que le rôle, la fonction, les enjeux et les destinataires du " *rendre compte* " ne sont pas suffisamment clairement définis. Est-ce la raison d'une certaine méfiance vis-à-vis de ce processus nouveau ?

Association des parents

La question de l'association des parents aux discussions " *qui dessinent le fonctionnement interne du cycle d'apprentissage* " (point h) permet aux équipes d'exprimer une position plutôt en-deça d'une implication forte des parents dans l'école. Ainsi, les relations avec les parents sont principalement affirmées comme étant liées à des informations à communiquer ou à des consultations à mener. L'implication des parents dans les décisions de fonctionnement semble laisser craindre un risque d'ingérence inopportune. D'autre part, même lorsque la collaboration des parents est souhaitée par les enseignants, susciter des initiatives venant de la part des parents est relevé comme chose difficile.

Moyens, accompagnement, formation

Une première salve de remarques sont faites par les écoles autour des moyens alloués par l'institution en terme de postes pour alimenter les forces de travail dans les

II. Les réactions à la consultation

écoles (ratio effectifs/postes de titulaires, GNT, MS, coordinateur-trice). Les restrictions budgétaires qui s'accroissent sont vécues comme une forme de détérioration de la situation de travail dans les écoles et sont susceptibles d'inciter seulement à une "adhésion timide" au processus de rénovation de l'EP.

Avec les problèmes de moyens évoqués ici, se joue une question de cohérence entre ce que la rénovation implique aux yeux des enseignants pour mettre en pratique les idées défendues et la volonté visible des autorités scolaires de donner les ressources estimées nécessaires.

Plusieurs écoles en réflexion expriment leur intérêt "intellectuel" pour les hypothèses présentées dans le texte sur les cycles d'apprentissage. Cependant, elles veulent "*reste lucides quant aux difficultés de mise en oeuvre*". Ainsi, sont évoquées successivement les difficultés liées au manque de formation des enseignants, au manque de moyens didactiques conçus dans la perspective d'une pédagogie différenciée, au côté "énergophage" d'une telle entreprise pour les enseignants "*qui doivent aussi prendre en compte tous les problèmes pédagogiques, affectifs, psychologiques de leurs élèves (...)*".

Et, enfin, de nombreuses écoles insistent sur la nécessité d'offrir une formation pédagogique, en gestion d'équipe et en communication, ainsi qu'un accompagnement appropriée pour la mise en place des cycles. Cette formation devrait être offerte avant la mise en place des cycles pour que les enseignants ne puissent pas appliquer la théorie sans changer leurs pratiques... sans que cela ressemble trop à "*c'est comme quand je gardais ma classe pendant deux ans !*"

Doutes

A travers leurs réflexions, les écoles en innovation semblent déceler, entre acteurs de l'enseignement primaire (autorités scolaires, services de formation notamment), les signes d'une volonté de synergie encore incertaine, mise au service des objectifs de la rénovation.

De manière plus générale, on oscille entre la crainte de ne pas pouvoir assumer ce changement et l'enthousiasme devant une école qui bouge avec cette interrogation : aurons-nous les moyens - en matière de compétences humaines, d'obstination et de culture commune - de ce changement ?

Au-delà des moyens et des compétences, se pose en outre la question de la faisabilité : permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs dans le même temps, c'est "*... encore éloigné dans notre pratique ; nous nous posons la question de la faisabilité réelle. Arrivera-t-on vraiment à donner à chacun ce dont il a besoin ?*"

Pour plusieurs répondants, les inégalités agissent bien au-delà de l'école et les cycles ne régleront pas ce problème, d'autant plus qu'ils ne laissent pas suffisamment de place à l'élève "*acteur de sa formation*". Pour d'autres enfin, les cycles risquent de

II. Les réactions à la consultation

participer à une nouvelle génération de pensée magique, alors qu'ils ne sont qu'un moyen de concevoir, structurer et pratiquer l'école parmi d'autres....

2.4 Points à clarifier

- “ Nouvelles ” structures *ad hoc* : turbo, modules, classe de référence entre 2 cycles, l'articulation groupe classe et travail en modules, objectifs-noyaux, etc.
- Evaluation formative, certificative et informative.
- Différenciation interne, externe ; différenciation des objectifs en fonction de la progression des élèves et de la gestion des flux d'élèves.
- Cycles administratifs, cycles pédagogiques.
- L'apport des MS, GNT, DS. Leur rôle, fonction, apports possibles.
- Les effectifs d'élèves “ tolérables ” au sein des classes - ou de l'école ? ! - dans un fonctionnement rénové.
- Détermination des “ instances ” auxquelles “ rendre compte ”.
- Préciser le traitement accordé aux élèves en échec.
- Concertation et/ou responsabilité collective face à une cohorte d'élèves correspondant à une dimension humaine.
- Maintien d'un groupe de référence.
- Objectifs-noyaux ou parcours curriculaire en fonction de la fin de cycle.
- Non redoublement, obligation de moyens et compétences pour gérer la progression.
- Mobilité et polyvalence des enseignants (ce qui n'exclut pas la formation de compétences spécifiques et pointues dans certains domaines).
- Focalisation et concentration des ressources de formation pour outiller les enseignants avec les compétences didactiques nécessaires.
- Cohérence interne suffisamment forte pour assurer la continuité de la gestion des parcours des élèves.
- Structures de formation et d'accompagnement adéquates.
- Enveloppe des postes (diminution GNT, MS), introduction de la discrimination positive sous surveillance (observatoire, etc).
- Division du travail cohérente.
- Plan cadre commun et obligatoire avec une certaine autonomie accordée pour l'adapter aux besoins locaux.
- Politique de l'information claire par la DEP : informer mieux, en dépassant le “ jargon d'initiés ”.

II. Les réactions à la consultation

- Acceptation, de la part des autorités scolaires, d'une période de flou où toute école qui veut avancer sur une organisation en cycles va devoir entreprendre des efforts considérables, non seulement pour s'appropriier les nouveaux concepts, mais également pour y adapter ses modes de fonctionnement et d'action pédagogique.

III. LE POINT DE VUE DES EXPERTS EXTERNES DE LA RÉNOVATION ¹¹

3.1 La synthèse de Linda Allal, Université de Genève

Les experts relèvent l'absence, jusqu'à présent, de résultats de recherches - conduites à Genève ou ailleurs - démontrant la " plus-value " apportée par une organisation scolaire en cycles. Ils adhèrent néanmoins à l'idée que les cycles constituent un cadre propice, compatible avec les conceptions actuelles des processus d'enseignement et d'apprentissage, pour assurer la prise en compte des différences entre élèves et la promotion de leur réussite scolaire.

Les experts considèrent que la définition des cycles constituera, dans le cadre de l'extension, un cadre unificateur pour l'ensemble des écoles primaires du canton. Ils pensent toutefois que :

- l'aspect organisationnel des cycles devra se définir et se justifier en fonction des objectifs visés et des processus d'enseignement/apprentissage à promouvoir ;
- l'adoption d'un cadre unificateur (p. ex., définition de la durée des cycles, des objectifs à atteindre) ne devra pas exclure une diversité de modes de fonctionnement au sein des écoles ;
- la promotion de la professionnalisation du corps enseignant n'est pas compatible avec une codification détaillée de la gestion des cycles.

Voir notamment les rapports de Marguerite Altet (p. 6), Jean-Marie De Ketele (p. 7), Michel Develay (pp. 1-3), Jacques Tardif (pp. 1-5) et Gérard van der Hoven (pp. 3-5).

3.2 Le point de vue de Marguerite Altet, Université de Nantes

Nous avons rencontré 6 enseignants d'écoles en innovation, 2 enseignants d'écoles en réflexion ; chacun étant là à titre personnel et donnant son point de vue propre.

¹¹ Lors de leur visite d'avril 1998, les experts ont reçu le texte de la consultation qui partait à la même époque dans les écoles en innovation et en réflexion. Leurs rapports de juin 1998 proposent un certain nombre de réflexions fort intéressantes sur les cycles, à partir du texte de la consultation, de leurs conversations dans les écoles, avec le GRI, les coordinateurs et le GPR. Ils n'ont pas pu tenir compte des résultats de la consultation. Ce n'est pas non plus leur dernier mot sur la question. Il a paru néanmoins utile d'extraire de leurs rapports les fragments qui concernent directement les cycles d'apprentissage. Ils sont d'inégales longueur, parce que les experts se sont répartis le travail et les thèmes et ont structuré leurs apports de façons diverses.

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

Leur bilan est globalement positif, ils ne voudraient en rien “ revenir en arrière ”, car “ ca marche ” ; dans certains cas on assiste, dit l’un d’eux, à “ des petits miracles, des élèves démarrent, s’envolent, on ne voyait pas cela avant ”, mais ils reconnaissent aussi qu’un certain nombre de points restent à clarifier ou approfondir même si tous constatent, comme les coordinateurs, une réelle évolution à plusieurs niveaux entre la 1ère et la 3ème année de la phase exploratoire.

Les équipes sont passées d’équipes “ tasses de thé ” dont l’énergie était centrée sur leurs problèmes de fonctionnement et d’animation à des équipes stabilisées, fonctionnelles qui travaillent collectivement sur les questions des apprentissages sans perdre de temps : “ on a évolué, on gère mieux les problèmes, avec moins d’affectif ” ; un temps d’apprentissage au travail collectif a été nécessaire.

Les problèmes qui demeurent sont didactiques et pédagogiques :

La question des objectifs-noyaux reste à clarifier rapidement : il s’agit de sortir “ d’objectifs globaux ” sans retomber dans des “ micro-objectifs ” ; de plus les “ micro balises ” ne correspondent pas aux objectifs noyaux ; un travail important demeure à développer sur les didactiques et une formation leur semble essentielle.

Sur le multi-âge, des doutes sont exprimés quant à son efficacité dans les petits degrés “ avec les plus petits, on va trop vite ” ; mais avec trois classes d’âge “ qui vont bien ensemble ”, cela semble créer une réelle entraide et être efficace ; par contre “ 4 classes d’âge c’est trop ”, au niveau de la gestion. C’est le multi-âge de plus de deux ou trois degrés qui semble poser problème et présenter des résistances.

Le choix de 2 cycles, un cycle jusqu’à la 3P, l’autre au delà, avec des balises leur semble intéressant ; l’argument utilisé pour justifier ce choix est celui des apprentissages de l’écrit.

Le fonctionnement par modules, groupes de besoins qui tournent en fonction des activités et apprentissages donne satisfaction et facilite le suivi : 4 enseignants sont co-responsables du suivi d’un élève sur 4 ans. Ce qui semble bénéfique c’est le fonctionnement en coresponsabilité.

Les nouvelles évaluations sont vécues comme un gain positif, elles permettent de mieux situer les élèves ; le portfolio est d’un grand apport, l’orientation est mieux fondée : les parents en sont très satisfaits.

3.3 Le point de vue de J.-M. De Ketele, Université de Louvain, Belgique

(Il importe de) choisir, dans l’esprit du projet, les axes de standardisation de l’école genevoise, tant au niveau organisationnel qu’au niveau des performances.

Au niveau organisationnel, cela implique que des décisions soient prises sur les modes d’organisation communs et sur les zones de liberté laissées aux professionnels.

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

Ceci concerne d'abord le problème des cycles. Si aucune recherche actuelle ne permet de dire scientifiquement que les cycles apportent une plus-value par rapport à d'autres modes d'organisation, par contre on peut estimer que ce mode d'organisation peut faciliter un changement de pratiques des maîtres et ainsi donc avoir un impact sur le développement d'attitudes désirables chez les élèves (cf. la première section de ce rapport). Mais ceci suppose que les cycles ne soient pas une coquille organisationnelle vide. Le dernier document distribué aux experts sur les cycles me semble très bien fait, dans le sens où à la fois il présente bien le pourquoi et l'esprit des cycles et en même temps il laisse des zones de liberté dans les pratiques susceptibles aux professionnels de les prendre en marche là où ils en sont dans leur évolution. Ceci m'amène à dire qu'il existe des scénarios intermédiaires supplémentaires au-delà des deux premiers scénarios (rien ; prolongement de la phase d'exploration), qui seraient contraire aux échéances fixées dans le " Petit bleu " et rappelées dans le n° 3 de " Correspondance ". En effet, l'éventail des pratiques est tel que la base organisationnelle commune peut être pensée selon de nombreux scénarios possibles. Sonder les représentations, et surtout les pratiques, des professionnels me semblent important, en gardant à l'esprit que la décision finale prise doit tirer réalistement vers le haut. Ceci permettrait de bâtir un projet en partant de ce qui se fait déjà le mieux dans l'école et qui s'inscrit dans l'esprit du changement indiqué dans le projet éducatif commun à toutes les écoles.

Ceci concerne ensuite la définition de ce que l'on appelé jusque maintenant les " objectifs noyaux " et pour lesquels une très forte attente existe, tant le besoin de référence est grande chez les professionnels interviewés. La dernière réunion avec le groupe concerné et les experts du GEER a débouché sur des conclusions importantes :

1. Tels qu'ils sont définis, les objectifs noyaux sont trop larges et trop vagues : il faut donc s'atteler à identifier les compétences complexes (c'est-à-dire des familles de situations-problèmes sur lesquelles les élèves sont amenés à mobiliser leurs connaissances et savoir-faire importants) qui constituent les références concrètes à des moments déterminés de la scolarité.
2. Le meilleur point d'entrée pour identifier de telles compétences est d'imaginer des exemples d'évaluation. Ce sont d'ailleurs ces exemples de situations d'évaluation dont ont besoin les enseignants et qui les aident à comprendre la signification profonde des compétences. Par ailleurs, de telles situations devraient être en phase avec les apprentissages par situations complexes qui constituent la base des pratiques pédagogiques des écoles en rénovation.
3. Un tel travail devrait se faire à reculons, en commençant par la 6^e primaire.
4. Au-delà du fait qu'une discipline est un outil au service de la résolution de problèmes, chaque discipline a aussi une épistémologie propre et s'articule autour de " concepts intégrateurs ". Les identifier et les expliciter est donc aussi important (cf. Michel Develay).
5. Le travail d'explicitation des performances scolaires de référence est capital et urgent, car il conditionne le travail du SRED. Il faudrait donc augmenter la force de travail de ce groupe.

3.4 Le point de vue de Michel Develay, Université de Lyon II

La notion de cycle comme cadre intégrateur de la rénovation : l'idée est rappelée à la page 2 du document "Cycles d'apprentissage" : la mise en place des cycles constitue un cadre intégrateur à l'existence de nombreuses idées complémentaires. et elle n'est qu'une condition nécessaire pour qu'existe une pédagogie différenciée sans se heurter immédiatement aux échéances de l'année scolaire.

Aussi, parce que selon nous la rénovation nécessite de préciser, au plan pédagogique et didactique :

- *où l'on va* (quels objectifs-noyaux et quelles compétences sont recherchées à la fin de la 6P dans un premier temps, et au terme des divers cycles ensuite) ; ce qui correspond aux demandes précédemment réitérées de balises, d'alertes... ;

- *en faisant quoi* (quelles situations d'apprentissage découlant des objectifs-noyaux précédents, et travaillant en complémentarité situations-problèmes et temps d'investigation afin de prendre en compte le transfert des acquisitions ; quelles possibilités existent, de différenciation à propos de ces situations d'apprentissage ; quelles situations d'évaluations les plus nombreuses possibles sont à proposer au terme des différents cycles afin que les maîtres aient une idée précise des exigences institutionnelles ; quelles régulations de la vie de la classe pour les élèves sont à) ; ce qui correspond aux situations-problèmes depuis l'origine du petit bleu suggérées comme déclencheuses d'apprentissage. auxquelles nous avons ajouté la nécessité de moments de structuration, dans le but d'aider les élèves à découvrir aux delà des savoirs, les disciplines qui les structurent ;

- *et en s'organisant comment* (la proposition des cycles dans les quatre formes suggérées) ; ce qui constitue un élément nouveau.

Il me paraît nécessaire d'exemplifier, voire de simuler par écrit ou à travers un document audiovisuel, les différentes formes d'organisation en cycles, afin qu'une illustration la plus instrumentée possible puisse être intégrée par les acteurs. Il convient de bien comprendre que les cycles constituent un cadre intégrateur, et non une exigence supplémentaire.

Si, pour ma part. j'ai eu l'occasion d'observer une différenciation organisée en français sur toute une école. pour l'heure. aucun expert n'a visité, par exemple, une école fonctionnant par modules. Il me paraîtrait nécessaire de pouvoir étudier très concrètement une illustration même embryonnaire des trois types de cycles exposés, avec des exemples d'organisation des curricula sur une période longue, et (rêvons), les performances des élèves telles que les maîtres les ressentent. Il a été fait état de la nécessité de paris raisonnables pour envisager l'extension, tant il est impossible que tout ait été mis en oeuvre avant de la promouvoir. Le raisonnable nécessite d'être raisonné (sous la forme d'intentions écrites certes), mais aussi de faire résonance (parce que suffisamment explicité et exemplifié, il est vécu alors comme possible).

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

Certains maîtres opposés à la rénovation ont dit, comment cette dernière conduisait à remettre en cause une des caractéristiques forte de l'identité de l'enseignement primaire : un maître unique enseignant toutes les disciplines et seul responsable d'une volée d'élèves.

L'importance d'un maître unique permettait à leurs yeux d'avoir un référent adulte stabilisateur pour de nombreux élèves ballottés entre des adultes différents (parents séparés, participation à des activités extra scolaires différentes avec chaque fois un adulte différent...)

L'importance d'un maître capable d'enseigner toutes les disciplines atteste qu'un homme ou une femme sont susceptibles de les intéresser à la multiplicité des disciplines de l'école primaire, incarnant ainsi la culture dans sa diversité. ce qui n'existe plus ensuite au collège.

L'importance d'un maître seul responsable d'une volée d'élèves en favorise une connaissance plus intime et ainsi permet de ne pas porter sur chacun un regard définitif. car amendable dans d'autres disciplines. Le maître qui n'enseignerait que les mathématiques dans une école, risquerait de voir un élève en difficultés dans ce domaine que sous un jour peu favorable, alors qu'en lui enseignant une pluralité de disciplines. sa vision de l'élève serait modulée.

Ces remarques sont à prendre en compte pour bien percevoir en quoi la notion de cycle ne consiste pas seulement en une transformation technique de l'école, mais aussi en une transformation identitaire.

En conséquence les résistances que cette idée de cycle peut générer sont à prendre en compte par les voies de l'information, de la formation, de ce qui devra constituer la stratégie et la tactique de la phase qui séparera l'exploration et l'extension.

Aussi, plus des organisations d'école pourront être montrées qui illustrent l'organisation en cycles, moins les résistances pourront être fantasmées.

3.5 Le point de vue de Jacques Tardif, Université de Sherbrooke, Québec

Les rumeurs me laissent en général indifférent ou, dans certains cas, elles suscitent le rire. Elles sont d'autant plus drôles qu'elles existent depuis un certain temps et qu'elles ont perdu leur ancrage dans la réalité. Les seules rumeurs qui m'incitent à réagir sont celles où l'on tente de prendre quelqu'un en défaut, ou encore celles qui laisseraient entendre qu'une personne est détentrice d'une information qu'elle cache sciemment. La rumeur dont il est question dans la présente section correspond à ce type : je dirais haut et fort, ailleurs qu'à Genève, que les cycles d'apprentissage ne constituent pas une organisation pédagogique prometteuse, mais j'aurais pris grand soin de taire cette conclusion dans les rapports que j'ai déposés jusqu'à maintenant. Je m'empresse donc de préciser clairement ma pensée et j'en profite, au-delà de la rumeur - elle ne servira alors que de prétexte - pour transmettre quelques idées que

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

je n'ai pas encore mentionnées dans les rapports précédents au sujet des cycles d'apprentissage.

À la fin du rapport faisant suite à la visite du mois de novembre 1997, j'avais inséré le paragraphe suivant portant spécifiquement sur les cycles d'apprentissage : " Les cycles d'apprentissage peuvent être perçus comme une panacée aux problèmes et aux limites que les élèves rencontrent actuellement à l'école primaire alors que, dans les faits, il ne s'agit que d'une structure parmi d'autres. À juste titre, ils contiennent beaucoup de promesses. mais ils ne peuvent tenir les promesses en question que dans la mesure où des choix pédagogiques et didactiques judicieux sont effectués. " Bien qu'il me semble inutile de répéter la même idée dans le présent rapport, il me paraît toutefois important de la développer davantage.

Les cycles d'apprentissage constituent une idée très intéressante, probablement incontournable dans le contexte des réflexions pédagogiques contemporaines. mais il ne s'agit que d'une structure organisationnelle. Dans un document intitulé " Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires : la régulation des interdépendances entre enseignants ", Perrenoud insiste d'ailleurs sur le caractère organisationnel des cycles d'apprentissage en les définissant ainsi : " Un cycle d'apprentissage résulte de la fusion de degrés adjacents en une entité unique. Cette fusion va plus loin qu'une classe à degrés multiples ou qu'un cycle d'études qui supprimerait le redoublement : (1) parce que les élèves ne sont plus du tout attribués à des degrés : dans un cycle, les notions de promotion et de redoublement en fin d'année n'ont donc plus de sens ; (2) parce que le travail n'est plus organisé comme une suite de programmes annuels, mais en fonction d'un ensemble d'objectifs à atteindre en fin de cycle, qui constituent les bases d'un passage au cycle suivant¹² ". On peut souligner, à juste titre. qu'au moment où l'idée de cycles d'apprentissage est acceptée par un département. par un ministère ou par un regroupement scolaire, tout reste à bâtir dans l'école. À ce sujet. dans le même document, Perrenoud ajoute notamment que le fait de " (...) définir un cycle et des objectifs de fin de cycle laisse entière la question des groupements d'élèves. des dispositifs d'enseignement-apprentissage, de l'organisation et de la division du travail ¹³. "

Dans cet esprit, il semblerait vain de rechercher une panacée dans les cycles d'apprentissage entre autres parce qu'ils donnent lieu - c'est peut-être là leur grande force cependant - à de multiples avenues pour ce qui est des choix pédagogiques et didactiques des enseignants, des regroupements d'élèves et de l'organisation du travail des enseignants. Une telle diversité a probablement contribué à ce que, jusqu'à maintenant, les recherches en éducation n'aient pas démontré que cette structure était plus " puissante " que d'autres quant à l'évolution des élèves et quant à leurs

¹² Perrenoud, Ph. (1998) Cycles d'apprentissage et gestion des établissements scolaires : la régulation des interdépendances entre enseignants, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 3.

¹³ *ibid.*, p. 4.

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

apprentissages et qu'elles n'aient pas démontré non plus qu'elle était plus défavorable que d'autres. À mon humble avis, l'efficacité de l'école ou de l'organisation scolaire n'est pas inhérente aux cycles d'apprentissage, elle est inhérente aux situations d'apprentissage que les enseignants proposent aux élèves et au sens que ces derniers peuvent attribuer aux connaissances qu'ils sont invités à construire et aux compétences qu'ils sont invités à développer. Je tiens toutefois à ajouter que l'idée de cycles d'apprentissage contient des promesses relativement à l'évolution des élèves et à leurs apprentissages en milieu scolaire dans la mesure où ces cycles permettent d'accorder le temps nécessaire au développement de compétences complexes, la lecture et l'écriture par exemple, et à l'intégration des connaissances à l'intérieur des compétences en question. Dans ce sens, je suis favorable à ce que des milieux scolaires s'orientent vers des cycles d'apprentissage et j'estime qu'il s'agit d'un cadre organisationnel approprié - ce n'est certainement pas une fin en soi - afin de lutter contre le redoublement scolaire et contre les difficultés d'apprentissage et les échecs des élèves.

Les cycles d'apprentissage constituant une structure organisationnelle, il reste donc, une fois que cette structure est adoptée, à définir une multitude d'éléments. Aux États-Unis par exemple, pays où l'idée de cycles d'apprentissage connaît un engouement du genre " *top ten* ", les milieux scolaires ont introduit le *looping* ou le *multiyear teaching*. Les objectifs sont déterminés sur la base d'un cycle d'apprentissage et non plus d'une année scolaire, et un enseignant assume la responsabilité d'un même groupe d'élèves sur l'ensemble d'un cycle, c'est-à-dire sur une période de deux ou trois années. Les conclusions des recherches réalisées au sujet de cette problématique illustrent entre autres qu'une telle structure organisationnelle permet aux enseignants d'acheter du temps (*buying time*) avec les élèves sur les deux ou trois années et d'inscrire les apprentissages dans une continuité qu'il n'est pas possible de prendre en compte dans une organisation différente du travail. J'ai apporté cet exemple, de plus en plus documenté dans les écrits pédagogiques, dans le but de faire ressortir 1. que l'idée de cycles d'apprentissage ne contraint pas nécessairement les enseignants à établir plus d'interdépendance entre eux - c'est un choix d'un autre niveau -, 2. que l'idée de cycles d'apprentissage est multiforme dans son opérationnalisation, et 3. qu'en soi, l'idée de cycles d'apprentissage ne suggère aucune situation d'apprentissage particulière, ni aucun dispositif particulier.

Dans les réflexions entourant la Rénovation de l'école primaire genevoise, je considère qu'il serait regrettable de consommer une grande quantité de temps à définir s'il est approprié ou non de s'orienter vers des cycles d'apprentissage - le Petit Bleu m'a toujours semblé très clair sur ce point. En revanche, j'estime qu'il faudrait consacrer beaucoup de temps et d'énergies à déterminer la nature et les caractéristiques des dispositifs d'enseignement-apprentissage ainsi que des rôles des enseignants. En concomitance, il serait nécessaire que la discussion de ces deux éléments permette de tirer des conclusions judicieuses sur la longueur des cycles d'apprentissage et sur l'organisation du travail des enseignants. Je suis toutefois persuadé qu'il est périlleux

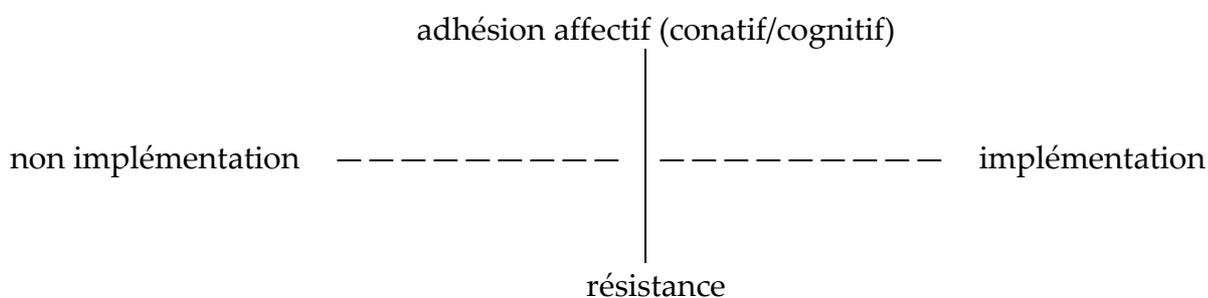
III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

de tenter de préciser la longueur des cycles *in abstracto* avant de s'être penché très sérieusement sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage, sur les apprentissages que les élèves doivent réaliser et sur les rôles des enseignants. Un tel scénario accorderait encore une fois la priorité à la structure ou à l'organisation par rapport à la pédagogie et à la didactique, et les arguments invoqués mettraient en conséquence l'accent sur la rupture nécessaire que la nouvelle structure doit provoquer chez les enseignants plutôt que sur les apports éventuels de la Rénovation quant à l'évolution et au développement des élèves.

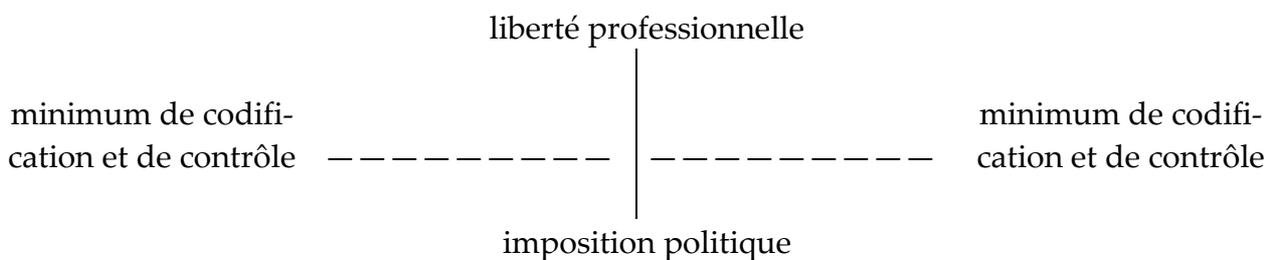
3.6 Le point de vue de Gérard van der Hoven, Centre national de recherche, Pays-Bas

Réflexion sur la discussion portant sur les cycles d'apprentissage En somme, il s'agit de trouver le bon équilibre entre accorder une liberté d'action aux professionnels et aux instruments de gestion que l'instance subventionnant l'éducation pense devoir mettre en place pour pouvoir s'attaquer aux problèmes politiques et sociaux, et pour pouvoir expliquer pourquoi tel ou tel projet est si coûteux. Ceci représente d'ailleurs le conflit entre les niveaux politique et professionnel. L'équilibre peut être bien illustré par les deux modèles suivants

Modèle I



Modèle II



Les deux modèles indiquent, à partir d'optiques différentes, le cours que prendront les rénovations si des mesures stratégiques sont prises et ils précisent que le choix de ces mesures ou interventions stratégiques demande de trouver un équilibre subtil. Le

III. Le point de vue des experts externes de la rénovation

modèle 1 montre qu'il faut s'efforcer de réaliser le quadrant B : une grande adhésion et une implémentation importante. Dans ce quadrant, la liberté professionnelle (modèle 2) constitue le facteur directif essentiel et un minimum de codification et de contrôle sont nécessaires. En partant du principe que l'extension de la rénovation doit être réalisée dans les années à venir, il faut chercher des mesures et interventions stratégiques faisant largement appel à la responsabilité professionnelle des enseignants (et des directeurs d'école) et préciser les cadres au sein desquels cette liberté professionnelle est définie. J'ai pu remarquer qu'en ce moment, la mise au point détaillée des "trois axes" et la définition des "cycles d'apprentissage" portent en soi le risque d'une trop grande codification. Ce n'est qu'en dialoguant avec les enseignants qu'on peut trouver un équilibre.

IV. NOMBRE ET DURÉE DES CYCLES

La consultation de mai 1998 sur les cycles manifeste bien, comme tout semble l'indiquer, un accord global sur cette orientation. La synthèse des réactions a été discutée au GPR en septembre et diffusée à l'intérieur du dispositif d'exploration proprement dit (écoles en réflexion ou innovation - GIP - GRI - GPR - formateurs et inspecteurs concernés).

Il reste au GPR à affiner les hypothèses pour les soumettre à nouveau aux écoles, selon des modalités à définir. Au-delà des ajustements et précisions qui seront fonction des réactions, il a semblé nécessaire d'aller plus loin sur deux points qui n'ont guère été abordés dans la première consultation sur les cycles :

1. Le nombre et la durée des cycles, avec le découpage correspondant du cursus primaire.
2. Les fonctionnements pédagogiques proposés, en étoffant les trois modèles suggérés.

Ces deux questions sont liées. Il serait assez logique d'approfondir d'abord le point 2 avant de trancher la question de la durée. Toutefois, cela prendrait encore quelques mois, durant lesquels l'avancement d'autres dossiers serait bloqué ou retardé, parce que les options prises sur le nombre et la durée des cycles ont des incidences fortes. Il s'agit notamment du développement des objectifs-noyaux, des dossiers d'évaluation et des structures de gestion. Par ailleurs, l'incertitude actuelle sur la durée des cycles empêche de visualiser les conditions et les contraintes du fonctionnement didactique et du travail d'équipe.

Il semble admis et souhaité assez généralement qu'on ne laisse pas le choix aux écoles ou aux groupes scolaires, parce que cela les diviserait, leur prendrait une énergie considérable, les obligerait à élaborer localement les objectifs de fin de cycle et les outils d'évaluation, sans parler de la mobilité des élèves, voire des enseignants entre écoles découpant la scolarité différemment. Il faut donc une décision pour l'ensemble des écoles primaires concernées. Dans ce but, le GPR formule des propositions, même si toutes les conditions d'un choix raisonné ne sont pas réunies.

4.1 L'état du débat

Il n'y a pas encore eu de débat centré sur cette question, mais elle affleure constamment à propos d'autre chose. On peut donc prévoir que le débat opposera plusieurs formules :

- A. Quatre cycles de deux ans.
- B. Deux cycles de quatre ans.
- C. Des cycles inégaux, par exemple 3-2-3 ou 3-3-2 ou encore 2-3-3.

IV. Nombre et durée des cycles

D. Des solutions qui ne respectent pas le découpage en années scolaires pleines, par exemple trois cycles égaux de deux ans et 13 semaines (une année scolaire = 39 semaines).

E. Des formules plus complexes, avec diverses formes de tuilage des cycles

Parmi les critères et arguments qui interviennent dans le débat, on peut citer :

- le découpage optimal du cursus en étapes (qui semble plaider pour la formule 4x2 ans) ;
- la volonté de ne pas s'éloigner de ce qui est connu et relativement rassurant pour les parents, les enseignants, voire les élèves (en faveur de cycles de 2 ans) ;
- la volonté d'une rupture nette avec les habitudes de gestion de classe et de progression annuelle, qui plaide pour des cycles de 3 ou 4 ans ;
- l'insistance sur une responsabilité d'équipe, qui plaide aussi pour ces cycles longs impliquant au moins trois enseignants ;
- la volonté de casser le découpage en divisions (en faveur de formules 3-3-2 ou 2-3-3 ou 3-2-3) ;
- la volonté inverse, compte tenu des bâtiments et des cultures en place, qui plaide pour des chiffres pairs (cycles de 2 ou 4 ans) ;
- la prise en compte du statut légal de la scolarité préobligatoire (qui plaide pour un premier cycle de 2 ans préobligatoire et organisé en conséquence) ;
- le respect des années scolaires et le souci de synchroniser les passages d'un cycle à l'autre (en faveur de cycles d'un nombre entier d'années) ;
- la volonté contraire de casser les habitudes mentales en s'éloignant nettement des découpages annuels ;
- la compatibilité romande (en faveur de cycles de deux ans, en voie d'adoption dans plusieurs autres cantons) ;
- l'insistance sur la continuité du cursus, qui amènerait à un cycle unique de 8 ans ;
- la continuité des équipes déjà engagées dans l'exploration, qui plaiderait (à deux exceptions près) pour des cycles respectant la coupure entre les divisions élémentaire et moyenne.

Le bureau du GPR estime qu'aucune logique ne s'impose avec évidence et qu'il y a des arguments valables en faveur de plusieurs formules. Il constate aussi que le débat oppose des formules relativement simples, qui n'épuisent pas tous les possibles.

Peut-on trouver un compromis ? Peut-être, à deux conditions : 1. faire clairement le deuil des hypothèses les plus problématiques ou marginales ; 2. trouver un compromis constructif entre celles qui restent en lice.

IV. Nombre et durée des cycles

4.2 Les deuils possibles et leurs raisons

On peut renoncer aux cycles dont la durée ne se compte pas en nombre entier d'années scolaires, parce que les complications gestionnaires seraient sans commune mesure avec les profits attendus.

Il semble que l'on puisse renoncer au cycle unique de 8 ans à condition d'insister sur la *continuité du cursus* et la responsabilité globale de l'école et du groupe scolaire à cet égard.

On peut renoncer aux cycles qui chevauchent les divisions, pour des raisons liées aux bâtiments et aux groupes scolaires. Peut-être aussi parce que des cycles de durée inégale posent le problème de l'équipe pédagogique et de la responsabilité collective en termes différents. Donc exit les formules 3-3-2 ou 2-3-3 ou 3-2-3. Le bureau saisit l'intérêt des formules 2-3-3, 3-2-3 ou 3-3-2, mais il propose de les mettre provisoirement entre parenthèses pour explorer une hypothèse plus simple. Quant au tuilage, on peut aussi le mettre en réserve et y revenir si aucun consensus n'est trouvé sur des solutions plus simples.

Aucun de ces deuils ne s'impose avec évidence, leur seule vertu est de circonscrire le débat et d'ouvrir la voie à un éventuel compromis entre les deux formules encore en lice : 4 fois 2 ans ou 2 fois 4 ans.

4.3 Quatre étapes de progression pour deux cycles de 4 ans

La proposition du GPR irait dans le sens qui suit :

1. Définir *quatre étapes* dans le cursus du point de vue des objectifs-noyaux et des outils et moments d'évaluation-bilan (appelées ici A, B, C et D) ; on respecte alors la segmentation des progressions préconisée par les didacticiens et on ménage une forte compatibilité avec les orientations de la Suisse romande.
2. Instituer deux cycles de 4 ans comme découpage de base, qui s'impose à toutes les écoles : cycle 5-8, cycle 9-12, nommés d'après les *âges* des élèves en fin d'année scolaire.

5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Cycle 5-8 (étapes A et B)				Cycle 9-12 (étapes C et D)			
Début du cycle 5-8		Fin du cycle 5-8		Début du cycle 9-12		Fin du cycle 9-12	

3. Donner le *choix* (à l'école ou aux enseignants intervenant dans le même cycle) de gérer le cycle de 4 ans soit comme un tout, animé par *une seule équipe*, soit comme deux *tranches* de deux ans chacune, prise en charge par *deux équipes* travaillant en coordination et co-responsables du cycle.
4. Accepter que ce choix puisse être revu au fil des années, dans un sens ou dans l'autre, dans les mêmes conditions.

IV. Nombre et durée des cycles

5. Insister de toute manière sur une cohérence pédagogique interne à chaque cycle et entre les cycles dans le cadre d'un projet et d'une coordination d'école (bâtiment ou groupe scolaire).
6. N'autoriser qu'exceptionnellement, sur dérogation négociée (modalités à préciser), que le séjour dans un cycle soit allongé ou abrégé d'un an (3 ou 5 ans au lieu de 4 ans), n'en décider qu'au cours de la dernière année du cycle et interdire de recourir à cette possibilité plus d'une fois dans le cursus primaire (parcouru normalement en 8 ans, exceptionnellement en 7 ou 9 ans).

L'adoption d'un tel dispositif permettrait de fixer rapidement le cadre des objectifs-noyaux à rédiger pour les étapes A, B, C et D.

Ce n'est pas un compromis, mais l'option claire d'aller vers des cycles longs avec deux balises pour les objectifs d'apprentissage : l'une de fin de cycle, l'autre à mi-parcours. Les équipes adopteraient - en en rendant compte - l'organisation interne qui convient aux enseignants en place, à leur mode de coopération, à leur vision de la division du travail et de la différenciation et au nombre d'élèves à prendre en charge dans le cycle de quatre ans. Une organisation modulaire exige probablement une gestion sur quatre ans, alors que d'autres fonctionnements sont plus compatibles avec deux tranches de deux ans. Dans les grandes écoles, s'il faut envisager deux équipes, elle peuvent aussi gérer chacun les quatre ans plutôt que prendre en charge une tranche de deux ans chacune.

Les appellations des cycles et étapes méritent d'être discutées en tant que telles. Elles doivent rompre avec les degrés, ne pas induire de confusion avec la France et ne pas donner à une étape d'un cycle le statut de cycle à part entière...

4.4 Un choix raisonné

Le bureau du GPR ne pense pas que cette formule soit idéale, mais elle lui semble susceptible de concilier des positions également défendables.

Il estime qu'il faut rechercher non une formule idéale, mais une formule praticable dès l'an 2000-2001, autrement dit acceptable par un grand nombre d'enseignants et de parents et compatible avec les compétences acquises.

Si l'esprit des cycles, le souci de la continuité du cursus et la centration sur la construction des compétences l'emportent, les découpages devraient avoir moins d'importance qu'on ne l'imagine aujourd'hui.

Cela dépendra des modalités de mise en place (notamment de l'accompagnement offert), des modalités de fonctionnement interne des cycles, de l'aménagement des passages, des options sur la responsabilité collective et des façons de rendre compte. Nombre et durée des cycles sont indissociables d'un ensemble de choix cohérents.

IV. Nombre et durée des cycles

4.5 Cohérence et niveaux de responsabilité

Chacun s'accorde pour exiger de la cohérence tout au long du cursus et à l'intérieur d'un cycle. Mais que faut-il exactement entendre par là ?

On peut distinguer *trois* niveaux de responsabilité :

1. Cohérence du cursus primaire (-2 à + 6) dans une école ou un groupe scolaire.
2. Gestion commune d'un cycle d'apprentissage de quatre ans.
3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves.

Les niveaux sont présentés dans cet ordre, du plus grand ensemble au plus petit, parce que chacun *ajoute* des critères de cohérence à ceux du niveau précédent. Le second et le troisième niveau peuvent être confondus si l'équipe d'un cycle assume comme telle la prise en charge pédagogique de tous les élèves du cycle. Le tableau suivant propose des *critères* auxquels se référer pour *rendre compte de la cohérence* à chacun de ces trois niveaux :

4.6 Cohérence à trois niveaux

<i>Niveau de responsabilité</i>	<i>Critères de cohérence</i> (N.B. chaque niveau inclut les critères du niveau précédent)
1. Ecole (bâtiment ou groupe scolaire)	<ol style="list-style-type: none">1.1 Information/association des parents.1.2 Dispositifs d'évaluation informative et certificative.1.3 Aménagement des espaces et horaires scolaires.1.4 Concertation des choix de formation continue.1.5 Projet d'école.1.6 Aménagement des passages d'un cycle au suivant.1.7 Coordination entre les cycles, éventuels modules de transition, modalités de suivi.1.8 Politique des dérogations à demander pour abrégé ou allonger le cursus d'un élève à titre exceptionnel.1.9 Droits, obligations et participation des élèves de l'école.
2. Cycle d'apprentissage de quatre ans	<ol style="list-style-type: none">2.1 Principes d'organisation interne du cycle (tranches, modules, division du travail entre enseignants, etc.).2.2 Interprétation commune des objectifs et des balises.2.3 Démarches pédagogiques et didactiques dans les disciplines.2.4 Moyens d'enseignement.2.5 Conception et modalités de l'évaluation formative.2.6 Gestion des progressions et de la circulation des élèves entre groupes, modules, tranches ou autres dispositifs.2.7 Gestion des parcours durant le cycle.

IV. Nombre et durée des cycles

3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves	3.1	Contrat didactique.
	3.2	Attitude, relation pédagogique.
	3.3	Exigences, règles disciplinaires.
	3.4	Mode de régulation des conflits, absence, déviances.
	3.5	Fonctionnement en conseil de classe ou son équivalent.
	3.6	Mise en place de dispositifs et de situations d'enseignement-apprentissage.
	3.7	Suivi formatif des élèves et de leurs apprentissages.

Un tel tableau devrait être progressivement stabilisé. Dans un premier temps, il devrait surtout permettre de *discuter* les notions de responsabilité commune et de cohérence.