

Groupe de pilotage de la rénovation

**La gestion des groupes,
du temps et des espaces dans les
cycles d'apprentissage**

*Document de travail complétant
le projet de réforme de l'enseignement primaire*

Département de l'Instruction publique
Enseignement primaire
Genève, juin 1999

Le dispositif de rédaction

Ont contribué à la rédaction de ce rapport un grand nombre de personnes, soit parce qu'elles ont pris la plume, soit parce qu'elles ont lu tout ou partie des textes et ont contribué à les nuancer, les enrichir, les alléger, les rendre plus cohérents. Il est impossible de citer nominalement toutes les enseignantes et tous les enseignants des écoles en réflexion et en innovation qui ont nourri la réflexion. On se limitera aux membres des groupes constitués qui ont été consultés sur chaque partie de ce rapport.

Le groupe inter-projets (outre le groupe de recherche et d'innovation)

Les coordinateurs des écoles en innovation : Micheline Alpstaeg, Pierrette Amstutz, Muriel Beer, Véronique Bigio, Patrick Boo, Béatrice Brauchli, Sandrine Degoumois, Sylvia Giamboni, Bernadette Gros, Jean-Marc Hohl, Roland Pasquier, Betty Riedweg, Jean-Luc Schneuwly, Anne Sprungli, Joël Vellas, Laurent Vite, Frédérique Wandfluh, Liliane Zehnder.

Les déléguées des écoles en réflexion : Lucienne Babel, Christiane Fleuret, Dominique Gottardi, Yasmina Krim, Emmanuelle Métral, Françoise Müller, Christine Payot.

Les inspectrices et inspecteurs des écoles en innovation et en réflexion : Danielle Bayard, Marie-Thérèse Bogensberger, Sylvie Calvo Cornaz, Sophie Dupuy Monnoyeur, Daniel Hugo, Catherine Huber, Françoise Jaquemet, Danièle Jeanrenaud Dokic, Gilbert Kuhfuss, Jean-Luc Métroz, Jean-Michel Nicod, André Piguet, Eliane Probst, Eliane Rochat, Monique Rudolph, Henri Schaerer.

Les formateurs associés aux travaux : Jean-Pierre Bugnon, Claude Küng, Katia Lehraus, Auguste Pasquier, Georgette Pugin.

Le groupe de recherche et d'innovation

Marie-Ange Barthassat, Éric Baeriswyl, Christine Clément, Monica Gather Thurler, Antoinette Mura, Nicole Leu, Jacques Sottini, André Vieke.

Le groupe de pilotage de la rénovation

Cécile Besson, Jean-Marc Richard, Bernard Riedweg, Gérard Sermet (association professionnelle SPG) ; Joël Vellas (groupe inter-projets) ; Martine Bagnoud, Natascha Latis, Jean-Luc Oestreicher, Robert Rivest (association faïtière des parents GAPP) ; Georgette Pugin, Auguste Pasquier (services de formation) ; Marie-Thérèse Bogensberger, Éliane Rochat (conférence des inspecteurs) ; Fiorella Gabriel (direction du cycle d'orientation) ; Joaquim Dolz, Philippe Perrenoud (université, FPSE) ; Bernard Favre (service de la recherche en éducation, SRED) ; Maurice Dandelot (directeur de l'enseignement spécialisé) ; Monica Gather Thurler (coordinatrice pour la recherche et l'innovation) ; Bernard Gmür (directeur à la DGEP).

Avant-propos

Alors que plusieurs cantons romands introduisent déjà des cycles de deux ans à l'école primaire, Genève s'achemine vers une conception cohérente dont la mise en œuvre ne se ferait qu'à partir de 2000. 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 est entrée dans sa quatrième et dernière année. Ce processus implique plus de 30 écoles (17 écoles en innovation et 15 écoles en réflexion), plusieurs centaines d'enseignants, de nombreux groupes de travail.

Le GPR travaille à ciel ouvert. Il attend en contrepartie de l'ensemble des partenaires que les propositions formulées durant 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, qu'il conçoit dans une perspective systémique. Il serait regrettable que le débat s'engage sur un aspect isolé et que des options soient prises prématurément. C'est pourquoi il a formulé en mars 1999 un *ensemble de propositions*, fondée sur une synthèse de l'ensemble des travaux menés dans les écoles appartenant au dispositif d'exploration¹. Pour ce faire, le groupe de pilotage a consulté toutes les écoles du dispositif sur les grandes orientations et travaillé 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.

La volonté de proposer un rapport global de taille raisonnable a obligé à laisser dans l'ombre nombre d'éléments explicitant les acquis de l'exploration

¹ Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

ou justifiant les propositions. C'est pourquoi, sur un certain nombre de points, le rapport du GPR est *prolongé* par des documents de travail plus substantiels, qui développent, détaillent ou nuancent les propositions principales. Ces documents sont publiés séparément, à la fois parce qu'ils ne sont pas rédigés au même rythme et parce que, selon leur thème, ils n'intéresseront pas exactement les mêmes destinataires. Tous ont été soumis au dispositif d'exploration et adoptés par le GPR dans leur état final, après consultation.

Le présent document regroupe un ensemble d'idées sur la gestion des groupes, du temps et des espaces dans le cadre des cycles d'apprentissage. Il se veut une mémoire à l'intérieur du dispositif, un point de départ pour de nouveaux débats et un reflet des réflexions en cours. Il est structuré en quatre chapitres :

1. Quelques principes pour organiser le travail dans un cycle d'apprentissage.
2. Les modèles de fonctionnement auxquels il vaudrait mieux renoncer.
3. Modèles de fonctionnement proposés.
4. Une construction progressive.

Monica Gather Thurler
Coordinatrice pour la
recherche et l'innovation

Bernard Gmur
Président
du Groupe de pilotage

Chaque matin, actuellement, dans l'enseignement primaire, les élèves qui se rendent à l'école rejoignent *leur* maître de classe, dans *leur* salle de classe et ils poursuivent le travail sur le programme de *leur* degré. Cette image du fonctionnement d'une école est familière à chacun, enseignants, enfants, parents, responsables. Elle est rassurante, car elle donne à chacun une place, un programme de travail, une personne de référence. L'introduction des cycles brouille ces images et peut, pour cette seule raison, susciter quelques inquiétudes. Du coup, il convient de naviguer entre deux écueils : en rester à une division connue du travail, en classes et en degrés, et perdre le bénéfice d'une organisation en cycles ; ou se lancer dans des fonctionnements si novateurs et si complexes qu'ils deviennent difficiles à décoder et à maîtriser.

Le GPR estime que le système scolaire ne doit pas imposer une organisation du travail aux équipes de cycles, qu'il leur appartient de la concevoir et de la faire évoluer en fonction des réalités locales (nombre d'élèves par cycle, stabilité des volées, compétences des enseignants, histoire de l'école, nature du quartier).

Cette autonomie doit être cependant tempérée de trois manières :

1. Toutes les équipes doivent pouvoir rendre compte de leur fonctionnement, non seulement en l'explicitant de façon intelligible et argumentée, mais en disant comment il satisfait à certains principes généraux.
2. Certains modèles de fonctionnement ne sont pas compatibles avec la conception générale des cycles dans le plan-cadre, et notamment ne sont pas cohérentes avec les raisons de les instaurer.
3. Le système doit proposer quelques modèles de base aux équipes qui n'ont pas le temps ou l'envie de réinventer la roue, du moins au début.

Les trois parties de ce texte répondent à ces trois préoccupations. Les principes sont volontairement placés en tête, même s'ils apparaissent plus

abstrait. Il s'agit en effet de ne pas s'engager sans points de repères dans la construction d'un fonctionnement.

1. Quelques principes pour organiser le travail dans un cycle d'apprentissage

En ne définissant que des modèles, on courrait le risque d'inciter les équipes à un travail peu fécond sur les structures. D'où l'énoncé d'un certain nombre de *principes* qui devraient guider la gestion des groupes, des espaces, des temps et des progressions dans les cycles, de sorte que les structures soient au service des apprentissages des élèves.

L'idée de cycle d'apprentissage implique une continuité plus grande, une cohérence plus importante des activités d'enseignement-apprentissage proposées aux élèves. Elle implique de ce fait une intensification de la coopération entre enseignants, qui devrait non seulement augmenter la cohérence des pratiques d'enseignement, mais permettre de diversifier les dispositifs de formation, donc de mieux différencier. En travaillant à plusieurs, les bonnes pistes sont susceptibles d'être plus nombreuses, les difficultés mieux repérées, la tâche des élèves et les objectifs poursuivis mieux explicités. Cette coopération prend évidemment du temps. Il convient donc de bien cibler ses enjeux.

Dans la coopération entre enseignants, mettre l'accent sur les apprentissages

Dans la perspective de cycles et d'une responsabilité largement partagée, travailler ensemble implique l'organisation et l'animation d'activités dont le but prioritaire est d'*assurer les apprentissages fondamentaux*. Le texte concernant les objectifs-noyaux et les situations d'apprentissage développe assez largement les conceptions proposées par le GPR².

Ces activités incluent donc naturellement l'évaluation. Cette dernière est le signe, tant pour les enseignants que pour les élèves, qu'on se situe bien dans le registre des apprentissages essentiels. Une évaluation pensée en commun, voire le partage de la responsabilité d'évaluer nécessite une grande cohésion de l'équipe par rapport à la représentation des objectifs d'apprentissage poursuivis et aux critères d'évaluation.

Une centration sur les apprentissages fondamentaux n'empêche évidemment pas une équipe de proposer d'autres activités : semaines à thème, projets d'élèves, activités de développement... Toutefois, un fonctionnement par

² Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *Les objectifs-noyaux et les situations d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique.

cycles ne pourrait se satisfaire de ces dernières pour assurer la cohérence des apprentissages.

Le développement social des élèves n'est pas pour autant écarté. On peut observer que des situations d'apprentissage larges appellent souvent les élèves à collaborer, à confronter leurs points de vue, à interagir, à observer les actions de leurs pairs, à écouter, expliquer, argumenter. L'accent porté sur les apprentissages cognitifs ne s'oppose donc pas au développement social, aux compétences transdisciplinaires, à une attention portée au rapport au savoir induit par les situations d'apprentissage.

Les dispositifs d'organisation sont donc la conséquence des décisions prises en équipe au niveau des objectifs-noyaux et des situations d'apprentissage. Ils sont en outre cohérents avec l'idée d'une pédagogie différenciée qui place les élèves dans des situations d'apprentissage supposées les plus fructueuses pour chacun d'eux. La centration sur les apprentissages fondamentaux implique aussi que, lorsque les élèves peuvent choisir leurs activités, ils sont également invités à justifier leurs choix par rapport à leurs parcours d'apprentissage.

Une planification semestrielle ou annuelle

Une équipe pourrait se réunir chaque semaine pour décider de la mise sur pied d'activités décloisonnées (ou menées en parallèle) pour la semaine ou la quinzaine à venir. Cela serait une tâche très lourde, permettant difficilement de garder une vision globale du cursus.

Il convient donc d'imaginer une *planification à moyen terme*, avec une division du travail assez stable, parce qu'elle ne peut être improvisée ou renégoциée constamment. Une planification donne une réponse claire à la question : quelles activités, quand et à quel rythme, seront travaillées tel jour, entre telle et telle heure, avec quel groupe d'élèves, sous la responsabilité de quel(s) enseignants(s), dans quel(s) lieux(x) ?

Quelles activités : la planification doit mentionner le *type* d'objectifs, de démarches ou d'activité caractérisant le ou les moments programmés. Le détail des activités sera évidemment décidé de proche en proche, en fonction des progressions.

Quand et à quel rythme : les plages peuvent être inscrites dans une grille horaire stable pour quelques mois ou un an, mais on peut aussi imaginer plusieurs types de semaines ou même une planification originale pour chaque semaine ou certaines d'entre elles.

Sous la responsabilité de quel(s) enseignants(s) : ce peut être une personne ou plusieurs qui assurent la (co-)animation d'un groupe.

Avec quel groupe : certains groupes peuvent être stables, d'autres plus éphémères ; certains sont multiâges, d'autres monoâges, d'autres encore composés selon d'autres critères (besoins, projet, niveau, intérêt). La composition exacte des groupes peut être fixée à l'avance pour certains types de groupes, mais pour d'autres, elle peut évoluer au gré des besoins et des progressions des élèves. La composition de certains groupes de durée limitée (par exemple pour réaliser un projet) ne sera connue qu'à la dernière minute, ce qui n'empêche pas de planifier la démarche, les temps et les lieux.

Dans quel(s) lieu(x) : la planification répartit les locaux disponibles en fonction des activités prévues.

Une telle planification exige un accord de tous les membres de l'équipe de cycle :

- d'abord sur l'interprétation des objectifs-noyaux et des apprentissages fondamentaux qui définissent le programme du cycle ;
- ensuite sur les démarches didactiques et le type d'activités les plus propices aux apprentissages fondamentaux ;
- enfin sur le type de modèle de fonctionnement (cf. ci-dessous), puisque aucune planification ne peut se faire utilement sans avoir opté pour une organisation du travail.

Il semble nécessaire de ne pas "bétonner" le dispositif et de prévoir, chaque semaine ou chaque quinzaine, des plages horaires non attribuées d'avance. On aurait intérêt aussi à planifier, plusieurs fois dans l'année, des semaines "de réserve", dont on se servira soit pour improviser des activités nouvelles, soit pour prolonger ou étaler les activités engagées, soit encore pour faire le point, souffler un peu, consolider, etc.

Une nouvelle organisation du temps

Encore trop souvent dans les écoles, la grille horaire hebdomadaire dicte le type d'organisation possible (disponibilité des GNT et MS, horaire des salles de gymnastique, répartition de l'ensemble des disciplines sur la semaine). Les activités larges et porteuses de sens exigent souvent des périodes longues, et une continuité au long de la semaine. Une conception "modulaire" des apprentissages implique une concentration sur un objectif, ou une notion, pendant quelques semaines. La possibilité de disposer de longues plages horaires, plusieurs fois par semaine, pendant deux, trois, quatre semaines, pour mener à bien un travail intensif, amène à une réorganisation complète du temps scolaire. L'équilibre des temps d'enseignement dans les différentes disciplines doit être pensé en termes annuels et même sur la durée d'un cycle entier.

Le GPR propose donc aux équipes de ne pas s'enfermer dans les découpages traditionnels (grille horaire stable, périodes de 45 ou 60 minutes), mais de mettre le temps au service des activités plutôt que l'inverse.

Cela signifie aussi que les intervenants externes doivent être au service du fonctionnement de l'équipe plutôt que l'inverse et que les horaires ne peuvent plus être calqués sur leurs attentes. Au besoin, le système est invité à réorganiser le temps de travail des MS et GNT en conséquence.

La conception des activités : ensemble ou séparément ?

La planification commune débouche la plupart du temps sur une division du travail. Sans exclure des coanimations et les activités décloisonnées "à aire ouverte" (plusieurs locaux, plusieurs adultes comme personnes-ressources), il est clair que les enseignants travailleront assez souvent, pour une plage de temps, seuls avec un groupe (ce qui ne veut pas dire porte fermée et sans échanges avec les groupes voisins).

D'où une question : jusqu'à quel point une équipe doit-elle concevoir le détail des activités d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves ? Le principe proposé ici est de chercher un moyen terme entre deux voies extrêmes :

- l'une serait de tout concevoir ensemble, ce qui serait très lourd et affaiblirait sans profit visible l'autonomie de chacun et sa part de créativité personnelle ;
- l'autre serait de ne jamais coopérer à ce niveau et de se répartir seulement des groupes et des objectifs de formation, voire des disciplines.

Il est souhaitable que certaines activités soient conçues en commun non pour que chacun les réalise selon un schéma unique, mais parce que c'est une façon irremplaçable de s'accorder sur les objectifs aussi bien que de maîtriser les groupements et les progressions. Pour qu'une véritable culture commune s'installe, intégrant une vision didactique et pédagogique partagée, pour que chaque enseignant puisse répondre des apprentissages d'élèves qui ont travaillé avec ses collègues, pour que de manière plus générale, les enseignants d'un cycle puissent répondre de la cohérence des apprentissages de tous les élèves du cycle, il est nécessaire que certaines activités soient conçues, voire animées en commun. Un travail collectif, puis par petits groupes, améliorerait globalement la qualité des propositions didactiques. L'économie maximum serait de se répartir complètement le travail, et d'assumer sa part individuellement. On voit bien cependant qu'ainsi on perdrait complètement le bénéfice de la concertation, de l'explicitation et des interactions.

Cette division du travail fonctionnera d'autant mieux que les équipiers renoncent à discuter ensemble de *toutes* les activités et laissent à chacun une

large autonomie, en se limitant à travailler ensemble sur des activités “ stratégiques ”.

De la planification à la régulation

Même si une équipe a réparti de façon claire le travail de conception et d'animation, il restera, d'une part, à réguler finement, semaine après semaine, certains groupements, certaines activités, certains découpages du temps de travail, d'autre part, à réorienter en fin d'activité les élèves vers les activités les plus profitables à leur progression.

On peut imaginer différents niveaux de régulation pour une équipe :

- d'une année à l'autre, la régulation peut porter sur l'organisation du travail elle-même, la vision des objectifs, le mode de division du travail ; sachant qu'il faut, d'année en année, assurer une continuité suffisante de l'organisation et des “ règles du jeu ” pour les élèves qui restent dans le cycle et leurs parents ;
- en cours d'année, la régulation peut infléchir les dispositifs, les horaires, la création ou la disparition de certains types de groupes, la mise sur pied d'activités nouvelles, la division des tâches ;
- à plus court terme (quelques semaines à un semestre), la régulation peut porter sur les activités d'apprentissage et la répartition du temps entre elles ;
- à plus court terme encore (durant la journée ou la semaine), des régulations collectives seront nécessaires pour réorienter certains élèves, s'adapter à certains imprévus, faire face à des remplacements.

Il est souhaitable que des dispositifs et des temps soient prévus pour ces divers niveaux de régulation, de quelques minutes quotidiennes le matin et l'après-midi à des réunions plus formelles.

Adapter la taille des groupes à la nature des activités

Une orientation vers une utilisation optimale des ressources contraint à sortir d'une organisation où chaque groupe d'élèves aurait la même taille, dans un souci d'égalité de traitement. On sait que pour regarder une vidéo, pour écouter un exposé ou un conte, il n'est pas nécessaire de prévoir des groupes restreints d'élèves, alors que pour d'autres types d'activités, un petit nombre d'élèves est essentiel.

Ce qui amène à renoncer au parallélisme et à prévoir des arrangements horaires qui font coexister des activités de types différents, dans des groupes de tailles différentes.

Cela peut créer des sentiments d'injustice dans la charge de travail. Une équipe doit donc s'efforcer de sauvegarder des équilibres dans la répartition

des tâches et notamment des groupes d'élèves, mais ces équilibres doivent être atteints sur le mois, le semestre ou l'année, et non pas chaque jour, ni même chaque semaine.

Préserver des espaces-temps plus tranquilles, des moments de respiration

La lutte contre l'échec passe notamment pas un temps plus important engagé sur la tâche (*time on task*) et un travail intensif, "à flux tendu", qui propose de mettre chaque moment d'enseignement-apprentissage à profit pour avancer au mieux vers les objectifs-noyaux de fin de cycle.

Pour être vivable, cette tension doit être compensée par l'existence de plages libres, permettant une rupture dans les temps d'apprentissage, une prise de distance, une respiration, des régulations rétroactives, un travail sur le transfert, une appropriation libre des nouveaux outils. Ces temps paraissent également nécessaires pour ne pas remplir artificiellement chaque seconde dans les moments de transition entre des activités très exigeantes.

L'organisation du travail et la planification devraient donc prévoir une alternance de rythmes et de types de tâches.

Un groupe-classe de base et un répondant pour chaque élève

On craint parfois que le travail en équipe amène une dilution de la responsabilité individuelle et empêche d'accompagner chaque élève, dans sa spécificité, sa singularité, tout au long de son parcours de cycle.

A cette crainte, on peut répondre en affirmant la responsabilité individuelle de chacun dans la conduite des activités et des groupes qui lui sont confiés par la planification commune. Mais cela ne suffit pas.

Le GPR propose donc, quelle que soit l'organisation du travail, de conserver un *groupe-classe*, qui pourrait être monoâge ou multiâge, mais devrait rester durable durant au moins un an.

Il serait le lieu privilégié de prise en compte des besoins de chaque élève, l'enseignant responsable de ce groupe (agissant alors comme "maître de classe") étant le garant des conditions favorables à la progression individuelle de chaque élève.

Une combinaison de groupes monoâges et groupes multiâges

Le choix de groupes-classes monoâges ou multiâges reste ouvert. Dans l'état actuel des connaissances, on ne peut prescrire ou proscrire l'un ou l'autre. C'est à une combinaison pertinente des deux qu'il s'agit de tendre.

Sur le plan de la socialisation, la cohabitation d'élèves d'âges différents au sein d'un groupe-classe est intéressante. Elle favorise une ouverture bénéfique, elle assouplit les différences et les jugements. Elle s'articule souvent avec des décloisonnements favorisant une homogénéité relative.

Les classes monoâges, elles, peuvent s'ouvrir sur des décloisonnements multiâges, soit par regroupements d'enfants d'âges proches, soit par regroupement d'élèves avec une forte différence d'âge, menant davantage à des situations de présentations ou de tutorat. Cependant ces situations sont également possibles avec des groupes multiâges.

Qu'on choisisse l'une ou l'autre des options, une certaine hétérogénéité des élèves participant aux activités est une donnée de base. Toute tentative pour viser l'homogénéité est vouée à l'échec : on ne peut généralement pas pronostiquer les performances à venir de chacun. De plus, même dans des groupes en principe très homogènes, le regard de l'enseignant et l'évolution du groupe reconstruisent rapidement des différences.

Le GPR ne propose donc aucune formule magique de répartition entre groupes monoâges et groupes multiâges, ou groupes homogènes et hétérogènes selon d'autres critères, mais il invite chaque équipe de cycle à se forger une ligne de conduite cohérente, en ne perdant pas de vue que la diversité des regroupements n'est pas un but en soi, mais un moyen d'*optimiser les apprentissages*.

Donner la priorité à la cohérence du fonctionnement de l'équipe

Dans une nouvelle organisation impliquant des décloisonnements nombreux, il est difficile de trouver une place adéquate pour les maîtres spécialistes. La plupart ont l'habitude, pour leur organisation, d'établir un découpage horaire hebdomadaire régulier. Ce découpage est aussi dicté par la nécessité d'intervenir dans plusieurs écoles ! Cela crée rapidement des difficultés pour la mise sur pied d'activités larges. Il est nécessaire d'imaginer des manières différentes de fonctionner, autour d'une autre répartition annuelle des heures. Des négociations impliquant toutes les personnes concernées doivent être entreprises très tôt, mais la cohérence du fonctionnement pédagogique des équipes doit l'emporter sur les routines et les convenances personnelles.

Viser sans cesse l'optimisation des situations, donc leur différenciation

Il ne suffit pas qu'un cycle " fonctionne ". Progressivement, une fois les premiers tâtonnements dépassés, cette organisation doit amener un progrès décisif dans les apprentissages, d'abord pour les élèves en difficulté.

En renvoyant au document sur la différenciation³ pour davantage de détails, on se bornera ici à souligner que la constitution des groupes et la planification doivent rendre possible la différenciation, tant interne qu'externe :

- en favorisant la répartition des élèves entre des groupes et des activités qui leur conviennent ;
- en donnant aux groupes et aux activités suffisamment de temps et d'autonomie pour qu'une différenciation intégrée soit possible ;
- en restant compatible avec une coordination des décisions et des interventions concernant chaque élève et notamment ceux qui ont besoin d'un suivi permanent.

Assurer le suivi et l'évaluation des progressions

Quelle que soit l'organisation du travail, elle doit permettre un suivi de chaque élève sur quatre ans, fondée sur une évaluation continue et un pilotage précis de son attribution à des activités et à des groupes⁴.

L'organisation doit être également compatible avec une responsabilité collective des options et des évaluations relatives à chaque élève.

Une organisation lisible

Une équipe doit pouvoir expliquer aux élèves, aux parents, aux nouveaux enseignants arrivant dans l'équipe, aux remplaçants attirés ou de longue durée, aux intervenants externes, à l'autorité scolaire, aux collègues de l'école, aux personnes-ressources, la façon dont elle fonctionne, avec une base écrite suffisante, mise à jour chaque année et complétée par des explications orales à la demande.

Ce souci de lisibilité peut obliger à des simplifications. Il invite aussi à ne pas annoncer des règles trop rigides ou détaillées qu'il sera difficile de respecter à la lettre. Une organisation lisible ne signifie par qu'une personne extérieure à l'équipe doit savoir exactement avec qui travaille chaque élève à chaque instant, où et pour faire quoi. Cela relève de la responsabilité des enseignants. La lisibilité n'est pas dans le registre du contrôle, mais vise la compréhension des intentions et des grands axes du fonctionnement de l'équipe de cycle.

Des critères pour évaluer la pertinence d'un modèle de fonctionnement

³ Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*, Genève, Département de l'instruction publique.

⁴ Groupe de pilotage de la rénovation (1999) *L'évaluation des élèves dans les cycles d'apprentissage et le passage au C.O*, Genève, Département de l'instruction publique.

L'élaboration d'un projet de gestion des groupes, des espaces, des temps et des progressions dans les cycles est une affaire complexe. Les contraintes, les compromis nécessaires peuvent conduire une équipe à mettre en place une organisation qui fonctionne, mais qui ne répond plus vraiment aux visées d'origine. Voici donc un ensemble de questions qu'une équipe pourrait utiliser pour évaluer la pertinence d'un fonctionnement de cycle :

- Le modèle de fonctionnement choisi facilite-t-il le pilotage des progressions sur la durée du cycle ?
- Le modèle de fonctionnement choisi est-il basé sur l'idée d'une "planification souple" (la planification est nécessaire pour assurer la progression à long terme ; la souplesse permet d'intégrer des régulations des parcours) ?
- Le modèle de fonctionnement choisi permet-il de mieux différencier ?
- Le modèle de fonctionnement choisi laisse-t-il une place suffisante au groupe-classe ? Chaque enseignant répondant d'élèves passe-t-il suffisamment de temps avec ceux-ci ?
- Le modèle de fonctionnement choisi est-il compréhensible pour l'ensemble des acteurs (les élèves, les parents, les enseignants) ?
- Le modèle de fonctionnement choisi est-il suffisamment solide pour continuer à fonctionner dans des situations plus difficiles (absence d'une, voire de deux personnes, problèmes de locaux ou de matériel) ?
- La division du travail est-elle raisonnable pour chacun, équitable ?
- La responsabilité collective s'exerce-t-elle réellement ?
- A-t-on trouvé une façon de limiter le temps voué aux aspects organisationnels ?

2. Les modèles de fonctionnement auxquels il vaudrait mieux renoncer

Les cycles, on vient de le rappeler, ne sont pas une fin en soi, mais une façon de favoriser la pédagogie différenciée, le suivi des élèves sur plusieurs années, la continuité des stratégies d'enseignement-apprentissage et la coopération professionnelle. Le GPR propose donc de renoncer d'emblée aux fonctionnements qui ne vont visiblement pas dans ce sens et ne justifient pas la création de cycles et notamment d'écarter toute formule qui répartirait les élèves en groupes *fermés*, dans lesquels se vivrait l'essentiel des apprentissages, chacun de ces groupes étant pris en charge par un seul enseignant. Et notamment :

- La répartition en groupes monoâges, pris en charge à tour de rôle par les enseignants, à raison d'une année chacun.

- La répartition en groupes monoâges pris en charge durant quatre ans par le même enseignant.
- La répartition en groupes multiâges confiés à un enseignant et se renouvelant par quart chaque année.

Ces modèles paraissent trop proches des fonctionnements actuels pour justifier l'introduction de cycles d'apprentissage et d'une responsabilité collective. Ce sont au mieux des étapes de transition. Examinons-les d'un peu plus près pour comprendre pourquoi ils ne sont pas cohérents avec la visée des cycles d'apprentissage.

Répartition en groupes monoâges pour un an

Cette organisation paraît très proche du découpage en degrés annuels. Elle ne s'en distingue que parce qu'elle ignore le redoublement. Un tel fonctionnement n'assurerait aucune continuité nouvelle sur l'ensemble du cycle et ne favoriserait aucunement la coopération entre enseignants. Chacun pourrait en outre reprendre chaque année des élèves du même âge, limitant de la sorte sa vision des objectifs du cycle. Le GPR propose donc de ne pas retenir ce modèle.

Répartition en groupes monoâges pris en charge durant quatre ans

Les élèves seraient pris en charge par un titulaire à leur entrée dans le cycle, qui les accompagnerait durant quatre ans. Cette formule assurerait la continuité de la prise en charge, mais n'offrirait pas un espace plus vaste que la classe pour différencier. Elle n'impliquerait aucune coopération forte, puisque chacun des membres de l'équipe de cycle aurait un groupe d'âge différent. On pourrait craindre également que travailler avec le même enseignant durant quatre ans soit défavorable à certains élèves et empêche des ruptures nécessaires. Le GPR propose donc de l'écarter.

Répartition en groupes multiâges se renouvelant par quart chaque année

Dans ce cas, les élèves travailleraient durant quatre ans avec le même titulaire, mais dans le cadre d'un groupe-classe multiâge, quitté chaque année par les plus âgés et complété par de plus jeunes, un peu à la manière d'une classe traditionnelle à quatre degrés, à ceci près que les élèves des divers âges n'appartiendraient pas à un degré et ne suivraient pas un programme annuel, mais progresseraient vers des objectifs de fin de cycle. Il y aurait ainsi quatre groupes parallèles, l'effectif de chacun se renouvelant par quart chaque année. Cette formule n'apparaît pas convenir à l'ensemble des activités, en raison

d'une trop forte hétérogénéité. Elle fait reposer l'effort de différenciation sur un seul enseignant et le limite aux quatre murs de sa classe, fût-elle multiâge. C'est un modèle de fonctionnement qui ne convient pas à des cycles de quatre ans. De plus, il ne favorise ni un véritable enseignement en équipe du côté des enseignants, ni une diversification des groupes de travail du côté des élèves. Le GPR propose donc de ne pas adopter un tel modèle de fonctionnement, sauf éventuellement dans de petites écoles, où le nombre d'élèves limite les possibilités ou dans certaines circonstances qui s'y prêtent.

* * *

Encore une fois, ce qui est proposé ici, c'est que *tous les apprentissages ne soient pas dévolus aux groupes de base*. On retrouvera donc sans doute certains aspects de ces modèles pour la définition des tâches des groupes de base eux-mêmes, mais avec une différence essentielle : l'existence parallèle d'*autres modes de groupement des élèves*, faisant intervenir les divers enseignants de l'équipe de cycle.

3. Modèles de fonctionnement proposés

La mise en place des cycles d'apprentissage n'est pas encore assez avancée pour qu'on propose aujourd'hui des modèles d'organisation qui auraient été entièrement expérimentés et validés sur le terrain. On peut cependant en esquisser quelques-uns à la lumière des essais des écoles engagées dans la phase d'exploration.

Aucun n'entrera dans le détail de l'aménagement des horaires et des espaces, chacun laisse dans l'ombre de nombreux éléments. Il faut donc les prendre comme une trame à étoffer. On peut aussi s'en inspirer pour s'en éloigner délibérément. Ou encore tenter de les combiner.

Le texte du GPR sur les cycles⁵, mis en consultation en mai 1998, esquissait trois modalités d'organisation interne :

- groupement des élèves par volée annuelle ;
- gestion décloisonnée et intégrée ;
- gestion modulaire.

A ce stade, la durée des cycles était encore en discussion, et les autres éléments du plan-cadre encore assez imprécis. Depuis, il a été proposé deux cycles de quatre ans et les conceptions des objectifs-noyaux, des situations d'apprentissage, de l'évaluation et de la différenciation se sont passablement

⁵ Groupe de pilotage de la rénovation (1998) *Vers des cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Département de l'instruction publique.

étouffées. Il est donc possible de proposer des modèles de fonctionnement basés sur une logique de cycles de quatre ans en cohérence avec les autres orientations.

Pour construire ensemble un modèle de fonctionnement cohérent

La mise en place des cycles d'apprentissage n'est pas encore assez avancée pour qu'on puisse proposer aujourd'hui des modèles d'organisation qui auraient été entièrement expérimentés et validés sur le terrain. On peut cependant, à partir des essais des écoles engagées dans la phase d'exploration et des principes de base, proposer une *méthode de construction* d'un modèle de fonctionnement convenant à une équipe de cycle.

L'organisation du travail en cycles nécessite la prise en compte de conditions locales : nombre effectif d'élèves, fluctuations d'une volée à la suivante, caractéristiques particulières des élèves, histoire des pratiques de l'école et des relations entre école et familles, compétences et conceptions pédagogiques et didactiques des enseignants, habitude du travail en équipe, vision des objectifs-noyaux.

Dans tous les cas, les élèves appartenant à un cycle seraient répartis en *groupes de base* stables, chacun étant confié durant au moins un an à une ou deux personnes définies. On pourrait parler de " classes ", mais à la condition d'accepter alors :

- qu'une classe puisse être multiâge ;
- qu'elle *ne soit pas* le cadre de *tous* les apprentissages essentiels.

Le groupe de base serait le lieu de prise en compte privilégié des besoins de chacun, l'enseignant responsable de ce groupe suivant la progression individuelle de chaque élève durant au moins un an.

Dans tous les cas, le groupe de base serait un groupe d'appartenance, de régulation, d'organisation. *Ce qui peut varier, c'est la part du programme assumée dans ce groupe.* Il faut naviguer entre deux écueils :

- L'un serait d'y faire l'essentiel des apprentissages, avec quelques décloisonnements à la marge. On retrouverait alors l'un des modèles écartés ci-dessus.
- L'autre serait de n'y faire plus que de l'organisation et de la socialisation, en déléguant l'ensemble des apprentissages disciplinaires à d'autres types de groupements. On risquerait alors de perdre en cohérence.

Dans l'esprit du GPR, les cycles permettent justement de *faire coexister le travail en groupes de base et le travail dans d'autres compositions, stables ou éphémères.* Trouver un équilibre optimal appartiendra à chaque équipe. Le

temps passé en groupes de base dépendra sans doute de l'âge des élèves et de la conception du suivi et de la socialisation qui prévaut dans l'équipe, mais aussi de la part des apprentissages confiée à d'autres types de groupes.

Pour donner une ordre de grandeur, le GPR propose que le *temps dévolu au groupe de base* se situe entre *un quart* (minimum) et *trois quarts* (maximum) du temps de travail des élèves à l'école. C'est une moyenne, la proportion peut varier de semaine en semaine ou au fil de l'année, dans un sens ou dans l'autre.

Le GPR ne préconise pas l'adoption d'une logique unique pour l'ensemble du programme. Il propose que l'équipe de cycle raisonne discipline par discipline, avec deux assouplissements : d'une part, il est possible de distinguer plusieurs sous-ensembles homogènes dans une discipline ; d'autre part, on peut regrouper deux ou trois disciplines en un ensemble cohérent. *Pour chaque domaine*, l'équipe se demanderait si les apprentissages correspondants sont plutôt l'affaire des groupes de base ou se font plutôt dans d'autres types de groupes.

Selon les apprentissages confiés aux groupes de base, on les préférera monoâges ou multiâges (regroupant alors deux ou quatre âges) et on leur attribuera une part de l'horaire hebdomadaire. La planification et l'évaluation des apprentissages dévolus aux groupes de base seront, au premier chef, l'affaire de leurs répondants respectifs, avec une concertation sur les démarches didactiques.

Pour les apprentissages qui ne seraient pas ou pas intégralement prévus dans les groupes de base, se pose un problème supplémentaire : *comment concevoir d'autres types de groupes sans les figer, ni passer un temps démesuré à renégocier le partage des élèves et des tâches ?* On parle souvent à ce propos de *décloisonnements*, mais l'expression signifie simplement qu'on ne travaille pas en groupes de base, sans rien dire de précis d'une organisation alternative.

La réflexion sur les pédagogies différenciées a distingué des groupes de niveaux, de besoins, de projets, mais la liste n'est pas exhaustive. Dans le cadre de l'exploration, diverses formules ont été expérimentées, notamment divers groupes multiâges et des *modules*, travaillant des apprentissages définis de façon intensive, pour un temps limité.

Le GPR propose aux équipes, pour chaque domaine du programme, de concevoir leur propre *logique d'organisation*, à partir de deux choix fondamentaux :

- choix soit d'un fort appui sur les balises intermédiaires (organisation par étapes de deux ans), soit d'une continuité et une souplesse plus marquées

sur quatre ans ; à noter que dans une petite école (par exemple 50 élèves dans un cycle), le travail par tranches de deux ans interdit toute coopération.

- choix soit d'une vision plutôt modulaire de la progression (groupes travaillant de façon intensive et pour une période limitée sur des objectifs bien définis), soit d'une vision plus classique avec une progression en parallèle vers tous les objectifs-noyaux du domaine considéré, en groupes hétérogènes ou homogènes, selon l'âge des élèves ou d'autres critères (niveau, besoins, projets).

Analysons ces choix d'un peu plus près.

Premier choix : quatre ans ou deux fois deux ans ?

Le GPR n'a pas proposé des cycles de deux ans, définis comme tels au niveau du système, mais il ne souhaite pas non plus écarter la possibilité, pour une équipe de cycle, de fonctionner informellement en deux étapes de deux ans. Cela fait une sensible différence :

- pour le système scolaire, l'équipe est responsable d'un cycle de quatre ans ; elle ne peut donc se diviser en deux sous-équipes étanches suivant chacun une conception tout à fait autre de l'enseignement, de l'évaluation, des relations avec les parents ; l'équipe a un seul coordinateur et rend compte de l'ensemble du cycle
- le découpage (quatre ans ou deux fois deux ans) relève de l'autonomie de l'équipe et peut évoluer au gré de l'expérience, de l'évolution des pratiques ou des élèves aussi bien que du renouvellement des enseignants.

Pour le GPR, le choix de quatre ans plutôt que deux fois deux ans serait plus cohérent avec la responsabilité collective et l'individualisation des parcours. Cependant les conditions pour faire fonctionner un modèle sur quatre ans sont difficiles à mettre en place immédiatement. Il se pourrait qu'une mise en œuvre peu assurée donne de moins bons résultats qu'un fonctionnement en deux étapes. Une équipe qui s'y sent prête peut passer immédiatement à une gestion sur quatre ans, alors que d'autres le feront par étapes. Des transitions d'un modèle à un autre devraient rester possibles au fil des années, pour assurer les meilleures conditions d'apprentissage et tenir compte des divers paramètres en jeu.

Les objectifs-noyaux de fin de scolarité primaire sont déclinés en objectifs de fin de cycle et en balises intermédiaires (milieu d'un cycle). On peut donc fonctionner par étape de deux ans. Qu'il soit clair cependant qu'au bout de chaque étape, *tous* les élèves passent à la suivante, qu'il n'y a ni seuil, ni attentes spécifiques : le travail continue à partir des acquis effectifs des élèves et se poursuit d'ailleurs, de même, au cycle suivant, en direction des objectifs de fin d'école primaire.

Le travail en deux fois deux ans peut amener à partager une équipe de quatre en deux tandems. Dans les grandes écoles, on peut envisager deux sous-équipes au sein du même cycle, l'une prenant en charge la première étape (4-6 ans dans le premier cycle, 9-10 ans dans le second), l'autre la seconde étape (respectivement 7-8 ans et 11-12 ans). Il importe de maîtriser les risques de dérive de cette séparation. C'est la tâche du coordinateur et de l'équipe de cycle toute entière.

C'est pour éviter de renforcer cette tentation que le GPR propose de ne reconnaître, comme équipes de cycles, que les équipes couvrant les quatre classes d'âge concernées, même dans les grandes écoles, où les effectifs permettraient de faire par exemple une équipe 9-10 ans et une autre 11-12 ans.

Second choix : courir tous les objectifs en parallèle ou travailler par modules ?

L'échec scolaire naît en partie du zapping entre des tâches et de la dispersion des énergies. La mise en place des cycles permet d'envisager une rupture avec les grilles horaires dans lesquelles on trouve chaque semaine de tout. L'alternative serait de faire un effort intensif pour maîtriser des objectifs bien définis, sans courir tous les lièvres à la fois.

C'est le sens du concept de module d'apprentissage tel qu'il a été adapté à la problématique des cycles :

L'idée générale est que l'ensemble d'un curriculum couvrant l'équivalent de plusieurs années de programme soit structuré en une série de *modules*, définis comme des espaces-temps de formation caractérisés chacun par une *unité thématique* et des *objectifs* de formation définis. Plutôt que d'être inscrits dans une classe où, durant toute l'année, " on fait de tout chaque semaine ", par bribes, au gré d'une grille horaire stable, les élèves participeraient, durant plusieurs semaines, voire plusieurs mois, en parallèle, à deux ou trois modules au maximum, chacun explorant de façon *intensive* une facette déterminée du curriculum⁶.

Durant la phase d'exploration, un fonctionnement en modules a été introduit progressivement dans plusieurs écoles en innovation, pour une partie du temps et du programme. Il fonctionne en alternance avec des activités menées en groupes-classes.

Cette organisation trouve un bon complément dans un travail dans des groupes-classes multiâges, mais on peut également imaginer une alternance avec un travail en groupes-classes monoâges.

Le travail en modules s'organise en fonction de niveaux, d'objectifs à atteindre, et implique une programmation didactique souple, mais bien

⁶ Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, p. 133.

structurée. L'accent peut être mis soit sur les étapes bisannuelles, soit sur une continuité sur la durée du cycle.

Les activités sont menées dans une relative indépendance avec l'âge des élèves. Il n'y a en principe pas de modules monoâges. Les différences d'âges possibles dépendent de la nature des activités.

La division du travail entre enseignants est alors assez nette, dans la mesure où la construction d'un module et son animation exigent un investissement didactique assez pointu, que tous les membres d'une équipe ne peuvent faire en même temps.

Une organisation modulaire implique une conception forte des objectifs-noyaux et des parcours de formation et une vision didactique partagée. Sans ces conditions, on peut craindre un certain flottement quant au suivi de la progression de chaque élève. Par contre, une bonne mise en œuvre de ce modèle renforce l'organisation et les compétences des enseignants.

Il n'est pas proposé une organisation totalement modulaire. Le choix est donc d'en faire un axe important ou marginal. Le fonctionnement en module convient mieux à certains domaines, qui se prêtent à un découpage pointu, alors que dans d'autres, la construction des savoirs se fait autrement. De même, dans certains domaines, il paraît préférable de travailler par étapes de deux ans, alors que dans d'autres des groupes multiâges plus hétérogènes sont profitables. Le GPR ne préconise donc pas l'adoption d'une logique unique pour l'ensemble du programme.

Si un choix différent est fait pour chaque domaine du curriculum, l'équipe aura à faire coexister de multiples logiques d'organisation, mais avec la satisfaction d'adapter chaque fois le fonctionnement aux contenus et aux objectifs spécifiques du domaine. A l'inverse, si elle adopte la même logique pour tous les domaines et tous les objectifs-noyaux, elle aura une gestion plus simple, mais inégalement adaptée aux divers contenus.

On voit bien qu'il faudra faire des compromis pratiques entre le souci de ne pas aller vers une organisation trop complexe et la nécessité de tenir compte des contenus, qui n'appellent pas la même organisation du travail et des groupes.

De nombreux compromis différents paraissent également plausibles, leur valeur dépendant largement du nombre d'élèves et de la taille de l'équipe, de son inventivité et de la correspondance entre le modèle adopté et les compétences et conceptions des équipiers. Le modèle de fonctionnement pourra évoluer au fil des années, sur la base de son expérience.

Si le GPR renonce à indiquer un fonctionnement idéal, c'est parce qu'il ne croit pas qu'il y ait une seule bonne manière de s'organiser. Ne serait-ce que

parce que les options prises pour le fonctionnement d'un cycle ne sont pas dissociables de la réflexion sur les apprentissages, la différenciation, l'évaluation et les stratégies les mieux à même d'amener tous les élèves à progresser de manière satisfaisante.

Peut-être une équipe de cycle aurait-elle intérêt, au début, à opter pour l'une des logiques comme *mode principal* de travail. A partir de ce mode principal, elle pourrait s'ouvrir à d'autres, progressivement. Cette logique *principale* pourrait concerner soit les groupes de base, s'ils sont au centre du dispositif du point de vue des apprentissages, soit en dehors, si les groupes de base ont une vocation plus limitée.

Croisons ces deux logiques pour proposer quelques exemples.

- **Deux fois deux ans sans modules**

Dans une école de taille moyenne, l'équipe de quatre enseignants se scinde en deux tandems. Chaque duo prend en charge la moitié des élèves, les plus jeunes ou les plus âgés. Ce modèle propose un fonctionnement économique, en termes de coopération, parce que l'essentiel des apprentissages fondamentaux sont gérés principalement en duo, les deux duettistes se partageant le travail de façon souple à l'échelle de 40-50 élèves.

Dans une plus grande école, la même tranche de deux ans peut être prise en charge par trois, quatre, voire cinq enseignants. Il faut alors, pour 80 à 120 élèves, s'organiser de façon plus codifiée, mais la taille de l'équipe permet de jouer sur des groupements plus diversifiés.

- **Une fois quatre ans sans modules**

Dans une école de taille moyenne, l'équipe de quatre enseignants gère les parcours sur quatre ans, en jouant sur divers types de groupements multiâges ou monoâges, des groupes de niveaux, de besoins, de projets.

Dans une grande école, la complexité est plus grande et risque de faire régresser vers des cloisonnements. Il ne faut donc aller dans ce sens que si l'on a dépassé l'idée générale de décroisonnements et construit une architecture à la fois plus sophistiquée et stable de divers types de groupes.

- **Deux fois deux ans en modules**

On peut craindre que dans une école moyenne (quatre titulaires pour une équipe de cycle) les forces ne permettent pas une offre suffisamment diversifiée de modules pour une tranche de deux ans. C'est plus facile dans une grande équipe.

Dans tous les cas, cependant, on peut douter que la segmentation en deux fois deux ans permette véritablement de tirer partie d'une organisation modulaire.

- **Une fois quatre ans en modules**

Dans ce modèle, les étapes, les balises biennales restent importantes comme points de repères pour planifier les activités et évaluer les acquis, mais les modules sont construits en fonction des objectifs de fin cycle dans son ensemble. L'équipe bâtit une architecture partiellement modulaire pour couvrir des savoirs ou des compétences définis. Un module regroupe alors des élèves non en fonction de leur âge, mais de leur cheminement préalable et de leur capacité d'en tirer profit. Certains enfants qui arrivent à l'école en sachant lire couramment pourraient aborder très vite des modules avancés du point de vue de l'entrée dans l'écrit, alors que des enfants nettement plus âgés auraient besoin de modules d'introduction.

4. Une construction progressive

Concevoir le fonctionnement d'un cycle de quatre n'est pas une entreprise aisée. Il est donc souhaitable que les équipes reçoivent un appui, au-delà des indications précédentes, que des exemples plus concrets soient décrits et que des ateliers de travail soient organisés dès maintenant.

L'important, pour les équipes, est de construire un *premier modèle*, pas trop complexe, pas trop "bétonné", permettant une évolution d'une année scolaire à l'autre et des ajustements souples en cours d'année.

Il convient donc de trouver des modalités raisonnables pour *commencer* et d'envisager une progression de l'équipe de cycle au fil des années. Il est impossible de mettre sur pied d'un jour à l'autre une organisation en tout point satisfaisante, on doit donc imaginer des étapes de développement. Une nouvelle gestion ne peut être mise en place que par paliers, à travers une mise en évidence ponctuelle des obstacles et des dispositifs les plus féconds. Cette mise en évidence impliquera un accompagnement adéquat, une mise en réseau pour rencontrer d'autres équipes et échanger des expériences.

Les propositions qui précèdent s'inscrivent dans une vision des cycles qui met l'accent sur une *responsabilité commune*, une vision partagée des situations d'apprentissage, une cohérence des pratiques pédagogiques au sein d'une équipe de cycle. Cette vision est compatible avec divers modèles de fonctionnement, avec une place plus ou moins grande pour le travail en groupe-classe et en décloisonnement.

Les principes et les critères proposés tentent de baliser le chemin ; il est important de prévoir régulièrement des temps d'analyse à la lumière de ces éléments, pour vérifier que les structures mises en place restent bien des moyens au service des apprentissages des élèves, et que leur gestion dynamise la culture pédagogique et didactique commune.

Annexe : Gérer un cycle de quatre ans

Une fois le modèle d'organisation choisi et explicité en fonction des caractéristiques locales, les principes mis en évidence ci-dessus devraient permettre de se représenter le fonctionnement d'une équipe de cycle :

<i>Bloquer des temps de travail communs pour la collaboration</i>	L'investissement hors temps d'enseignement est assez important, mais clairement défini. Pour se donner de bonnes conditions de travail, des <i>temps communs bloqués</i> (midi ou fin de journée ou mercredi) disponibles pour les différents besoins de collaboration, sont mis en place.
<i>Clarifier les règles de fonctionnement</i>	Des <i>règles de fonctionnement d'équipe claires</i> permettent d'éviter un sentiment de perte de temps (communications diverses et points administratifs limités, plages réservées à la réflexion, à l'analyse des pratiques, à la régulation de la vie de l'équipe, à la préparation d'activités concrètes, et forte délégation de tâches).
<i>Mesurer les progrès et développer une vision positive</i>	Le poids de l'investissement étant également lié à des facteurs subjectifs, on est attentif à <i>mesurer les progrès et à développer une vision positive</i> (autoévaluation et indicateurs de réussite).
<i>Planifier l'enseignement, les situations d'apprentissage en fonction des objectifs-noyaux, sur l'ensemble du cycle</i>	L'enseignement est planifié sur l'ensemble du cycle, en fonction des objectifs-noyaux ou de balises intermédiaires. Cette planification donne <i>une trame composée de situations d'apprentissage en lien avec les objectifs et l'évaluation</i> , qui permet ensuite de réguler finement en fonction des besoins constatés et de projets émergents.
<i>Organiser la division des tâches de conception et d'animation des situations d'apprentissage</i>	Certaines activités d'enseignement-apprentissage larges sont discutées par l'ensemble des enseignants du cycle. La façon d'évaluer ces activités est également concertée. Les contenus et l'animation des activités sont ensuite préparés plus finement au niveau de groupes de travail. Ces groupes peuvent ensuite être chargés de l'animation des modules d'apprentissage mis au point, dans une forme de division du travail destinée à fournir une animation de qualité et en même temps à alléger la tâche de chacun.

<i>Établir un horaire hebdomadaire avec des moments " groupe-classe " et des moments de décloisonnement</i>	L'horaire hebdomadaire est <i>établi avec des moments " groupe-classe " fixes, et de larges plages disponibles pour mener des activités complexes, par classe ou en décloisonnement.</i>
<i>Établir un calendrier annuel des activités, en précisant également l'affectation des locaux</i>	Les disciplines telles que l'éducation physique, les activités créatrices et musicales sont traitées comme les autres disciplines scolaires, dans une logique de temps regroupé et de temps fractionné. La référence à un horaire hebdomadaire n'est plus suffisante. <i>La planification des activités larges doit être inscrite dans un calendrier annuel, mais avec une vision de l'ensemble du cycle.</i>
<i>Prévoir des plages libres</i>	En dehors des périodes consacrées aux activités larges, des plages plus ou moins importantes sont réservés à des moments de régulation, de structuration, à des projets interdisciplinaires, à des moments d'activités libres, respiration nécessaire à l'intégration des savoirs et à l'équilibre de chacun. Ces moments peuvent se passer au sein du groupe-classe, ou dans d'autres configurations. En contraste avec les activités larges et les exigences de la planification, ces moments obéissent à une logique d'organisation souple.
<i>Individualiser les parcours des élèves</i>	Dans le groupe-classe se gère une partie du travail de gestion des parcours des élèves. L'enseignant titulaire d'un groupe-classe passe en revue régulièrement avec chacun les parcours d'apprentissage, à travers un portfolio, un dossier d'élève, et/ou un passeport d'objectifs.
<i>Instituer pour les élèves des structures de concertation et d'échange au niveau du groupe-classe et du cycle</i>	Un conseil de classe hebdomadaire permet de gérer les problèmes relationnels et les questions d'organisation internes à la classe ; il est là également pour les projets des élèves, les échanges autour des apprentissages. Il peut également être un lieu où transitent certaines informations et demandes émanant des autres groupes-classes et des modules d'apprentissage. On peut imaginer que des délégués soient envoyés à un conseil de cycle, dans une perspective de régulation des attentes et des besoins.
<i>Organiser la concertation des enseignants pour la progression des élèves</i>	Les enseignants d'un cycle, tous ensemble ou par sous-groupes, se réunissent plusieurs fois par an pour examiner la progression générale de leurs élèves dans les situations d'apprentissage et les problèmes particuliers rencontrés avec certains (en continu, en fonction des besoins). Les séances sont, dans la mesure du possible, planifiées en début d'année.

Planifier ensemble la formation continue

En fonction des priorités annuelles, des compétences des différents enseignants de l'équipe de cycle, des projets de formation continue collectifs ou individuels sont discutés et mis en place.

Planifier l'autoévaluation et l'intervision

Pour garantir la qualité de l'enseignement offert aux élèves, l'équipe de cycle choisit les domaines sur lesquels elle va plus précisément faire porter l'intervision et les autres démarches d'autoévaluation.