

DOSSIER :

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

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

HISTORIQUE D'UNE RECHERCHE

Confronté à la nécessité de faire l'historique d'une recherche pédagogique ne datant pourtant que d'une quinzaine d'années, on mesure vite le danger d'apparaître comme un ancien combattant ressassant une guerre oubliée tant on a l'impression que tout est différent entre alors et maintenant, tant ce qui caractérise ce qu'on pourrait appeler "l'air du temps" (les idées en cours qui déterminent la réflexion et l'approche des problèmes en même temps qu'elles induisent et définissent les préoccupations et les besoins) a changé.

Pourtant, la relation de cette expérience commencée il y a presque 20 ans et terminée depuis 10 est justifiée par la décision ministérielle d'organiser la scolarité en cycles. Cette mesure suit en effet - avec le temps nécessaire à la réflexion - une recherche elle aussi ministérielle, d'une ampleur exceptionnelle (par sa durée ; 10 ans au total ; par la population concernée : 80 écoles, plus de 800 enseignants, environ 10 000 enfants ; par son budget, qui fait actuellement rêver). Cette recherche a consisté à mesurer les effets des changements qu'on peut introduire dans les structures organisant le cursus scolaire et les types de regroupements des enfants d'âges maternel et primaire. Au moment où est décidée la généralisation de l'une d'entre elles, il peut être opportun de présenter toutes les éventualités expérimentées et les effets de chacune puisqu'elles ont été décrites et évaluées. Le passé peut aider à comprendre le présent. Puisque ce sont les cycles qui ont été retenus, dans quelles conditions et pour quelles raisons ont-ils été "inventés" et mis en œuvre par les écoles expérimentales. À quels objectifs ont-ils répondu et quelles dérives les menacent. On a là les raisons qui ont conduit l'AFL à proposer, avec le concours de l'INRP, cette "rencontre" d'aujourd'hui sur les apports de la recherche dans la mise en œuvre des textes officiels.

On a du mal en effet, en 1991, à imaginer l'effervescence des idées et la volonté de changement dans le système éducatif au début des années 70. Mai 1968 n'est pas si loin. Même si le temps a montré qu'il s'est agi plus d'une tempête de surface que d'une véritable vague de fond, le corps social et les enseignants ont pris acte de ce qui a été analysé et dénoncé pendant cette période à propos de l'école et du caractère reproductif et ségrégatif de la sélection scolaire notamment. BAUDELLOT, ESTABLET, BOURDIEU et PASSERON sont beaucoup lus et médités. La rénovation pédagogique bat son plein. Dans les Écoles Normales, au cours des premiers stages d'une formation continue des instituteurs mise en place depuis peu, il est beaucoup question de PIAGET, de méthodes actives et de décloisonnement... C'est le moment du plan ROUCHETTE... de l'introduction des mathématiques modernes.

C'est dans ce contexte que le Ministère lance un appel d'offres par la voie de l'inspection. Des écoles (et non des classes) volontaires et jugées aptes à expérimenter de nouveaux modes d'organisation se verront attribuer un statut d'écoles expérimentales de plein exercice. Seules exigences : qu'elles soient "*suffisamment avancées dans la rénovation pédagogique pour ce qui concerne les contenus et les méthodes et en mesure de se constituer en équipes pédagogiques pour élaborer un projet*". 80 écoles seront retenues parmi lesquelles les écoles du XX^{ème}, celles de la Villeneuve de Grenoble, les écoles ouvertes d'Auxerre, de St Fons et d'autres connues pour leurs innovations. Une unité de l'INRP sous la responsabilité de Louis LEGRAND assurera la tutelle scientifique et l'évaluation de l'expérience.

Des expériences, en réalité, dans la mesure où les écoles engagées dans cette recherche n'ont pas été chargées d'appliquer un type d'organisation expérimental défini a priori et par des personnes étrangères aux équipes que constituaient leurs instituteurs (l'évaluation des actions entreprises se faisant par comparaison

avec des écoles "témoins" selon le processus habituel). Il s'est agi d'une recherche-action et les responsables de la recherche à l'INRP ont souhaité au contraire que les enseignants de chaque école définissent en commun leurs objectifs, élaborent en conséquence un projet et mettent en place une organisation et des pratiques qui leur soient propres et conformes à leurs options. C'est ainsi qu'au cours d'un travail important de concertation et d'essais au sein de chaque école mais aussi de confrontations, de remises en cause et de réflexions collectives dans des stages regroupant l'ensemble des écoles, les projets se sont modifiés et "affinés" de telle sorte qu'il a été possible à l'issue d'une longue période, d'une manière à certains égards arbitraire et théorique, de "classer" les écoles expérimentales en trois ensembles du fait de la similitude de leurs projets et des types d'organisation qu'ils impliquaient. On a regroupé les écoles selon qu'elle mettaient en œuvre ce qu'on a appelé des groupes de niveau, une pédagogie de soutien ou... autre chose ! Cette dernière appellation montre bien la difficulté à caractériser précisément les projets de chacune. La suite de notre exposé montrera l'arbitraire de ce classement.

Dans une préface à une publication de l'INRP parue en 1974 Louis LEGRAND rappelait ce qu'il nommait lui-même une évidence : "*Le problème fondamental de l'école élémentaire française est l'importance des redoublements et le caractère sélectif de ces redoublements dans la mesure où ils concernent les enfants des milieux socialement défavorisés*".

C'est bien à ce problème qu'en premier lieu prétendent s'attaquer les enseignants de nos écoles. Sans en nier l'intérêt, ils ont constaté l'insuffisance des modifications de tous ordres apportées jusqu'alors. Bien qu'engagés très tôt pour la plupart dans la rénovation des contenus et des méthodes, ils ont mesuré l'incapacité de ces changements à abaisser en dessous d'un certain seuil le nombre des redoublements et de diminuer l'aspect ségrégatif des échecs.

Si le choix initial est donc commun, c'est au niveau des remèdes apportés qu'ils révèlent leur analyse des échecs observés et leurs conceptions du développement de l'enfant, du rôle de l'école, de l'importance du savoir, de la réussite scolaire.

C'est leur réflexion sur les rapports entre "enseignement" et "apprentissage", sur la part du maître et sur celle de l'enfant dans l'appropriation des savoirs, sur les processus d'apprentissage et sur les conditions qui font qu'on apprend, qui a conduit au choix de tel ou tel type d'organisation.

Tous pourtant sont d'accord sur la nécessité :

- de **travailler en équipe** et d'élaborer un projet commun, une unité pédagogique à l'échelon de l'école entière. Mieux, ils souhaitent **l'élargissement de cette équipe** par l'intégration des parents et la collaboration avec l'environnement à travers les professionnels de la culture, de l'animation, de la petite enfance.
- **de rompre avec les groupements homogènes permanents** qui constituent un obstacle au développement des enfants bien qu'ils souhaitent maintenir l'appartenance à un groupe de référence et des rapports privilégiés avec un adulte pour satisfaire le besoin de sécurité des enfants de cet âge.
- **d'instaurer des conditions différentes d'apprentissage** grâce aux échanges, aux interactions et aux confrontations d'enfants d'âges et de savoirs différents au sein de groupes engagés dans une même tâche.

C'est donc sur tous ces points que nous voudrions axer notre intervention dans la mesure où ils sont ceux sur lesquels, s'agissant de la mise en œuvre des cycles, devrait porter notre réflexion aujourd'hui.

Michel Violet