

Le projet de construire un cursus scolaire qui ne serait pas une succession de programmes annuels n'est pas une idée neuve. Elle a habité de nombreux pédagogues dans le monde, conscients de l'absurdité de découper des apprentissages fondamentaux en d'aussi brèves étapes. Sans doute n'est-ce pas par hasard que les mêmes pédagogues :

- privilégient le développement global de la personne, de son ouverture au monde et de son jugement, estimés plus importants que l'accumulation de savoirs ;
- sont sensibles à la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement, des identités et des trajectoires des individus.

Les écoles sans programmes annuels se sont développées dans des écoles expérimentales ou alternatives. Quelques systèmes éducatifs, ici ou là, à la faveur de réformes particulières, ont instauré des cycles d'apprentissage pluriannuels durant un temps, puis sont revenus aux étapes annuelles.

Ce qu'il y a de neuf, aujourd'hui, c'est que de nombreux pays se sont orientés ou s'orientent vers des cycles pluriannuels à l'échelle de l'ensemble du système éducatif, y compris dans l'enseignement secondaire.

Dès lors, un certain nombre de problèmes se posent à large échelle, donc dans des termes renouvelés. Il ne s'agit plus d'inventer une organisation atypique dans une école alternative, mais de concevoir une organisation en cycles pour l'ensemble de l'enseignement primaire, voire de la scolarité de base.

Cela peut mettre en question les objectifs, les programmes, les activités didactiques, les manuels et autres moyens d'enseignement, les modes de groupement des élèves, la division des tâches entre enseignants et leur coordination, le pilotage et le suivi de la progression des apprentissages, le mode et les moments de la certification des acquis, la sélection et l'orientation au début et au cours du secondaire, la place des parents.

L'ampleur du changement dépendra de la conception qu'on adopte des cycles d'apprentissage. Cette conception oscille entre deux extrêmes :

- Au pôle le plus conservateur, presque rien ne change dans l'organisation du travail, les programmes, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les progressions, l'évaluation ; on parle de cycles pluriannuels, les textes officiels sont écrits dans ce langage, mais sur le terrain les mêmes catégories mentales sont à l'œuvre, chacun garde sa classe et travaille avec un horizon annuel, les enseignants continuent à se transmettre les élèves en fin d'année ; dans certains cas, on pratique même le redoublement à l'intérieur d'un cycle.
- Au pôle le plus novateur, les cycles d'apprentissage sont synonymes de profonds bouleversements dans les pratiques et dans l'organisation du cursus et du travail scolaire ; c'est une véritable innovation, qui effraie une partie des enseignants et des parents et demande des compétences nouvelles.

L'organisation scolaire prévoit presque partout une succession de *cycles d'études*. On peut définir un cycle d'études comme une série d'étapes annuelles formant un ensemble qui présente une certaine unité de conception et de structuration : les programmes de chaque année du cycle sont du même genre, avec des grilles horaires et des découpages disciplinaires analogues ; ils font appel à des professeurs de même statut ; élèves et professeurs d'un même cycle sont souvent regroupés dans le même bâtiment scolaire. Dans la plupart des pays, on distingue un cycle précédant la scolarité obligatoire – le préscolaire, l'école enfantine ou maternelle –, un, deux, voire trois cycles d'études relevant de l'enseignement

primaire, suivis d'un ou de plusieurs cycles couvrant la fin de la scolarité obligatoire. Viennent ensuite divers cycles postobligatoires, jusqu'aux trois cycles universitaires. Les dénominations et la durée des cycles d'études varient d'un pays à l'autre, ce qui ne facilite pas les comparaisons internationales.

Dans les systèmes éducatifs qui pratiquent encore le redoublement, certains pensent qu'il suffit de l'interdire pour transformer un cycle d'études en cycle d'apprentissage. Cette interdiction ne s'étend pas en général à l'année terminale d'un cycle, mais, comme il paraît difficile de tripler alors les taux de redoublement, son interdiction en cours de cycle accroît un peu la fluidité des progressions. Dans la mesure où le redoublement est assez souvent inutile, le réduire est toujours un progrès. Toutefois, si l'on ne prend aucune autre mesure, les inégalités réelles entre élèves ne peuvent que s'accroître, même si l'on ne les dramatise pas. L'on ne peut plus aujourd'hui se satisfaire d'une simple suppression du redoublement, car ce n'est qu'une condition nécessaire d'une nouvelle organisation de la scolarité, fondée sur une pédagogie différenciée (Perraud, 1997 ; Perrenoud, 1997a).

Sans revendiquer le monopole de la définition des cycles d'apprentissage, j'en défendrai ici une vision très ambitieuse, voire audacieuse. Je plaiderai pour une rupture radicale avec les étapes annuelles, qui fasse perdre son sens à la notion même de redoublement. Je combattrai aussi l'idée que les cycles d'apprentissage sont faits pour favoriser une scolarité à plusieurs vitesses. Je soutiendrai au contraire que dans un cycle d'apprentissage tous les élèves ont le même nombre d'années pour atteindre les objectifs de fin de cycle. Je ferai le pari d'une différenciation qui ne porte pas sur le temps de formation, mais sur le mode et l'intensité de la prise en charge pédagogique, ce qui induit une diversification des parcours de formation.

Je défendrai enfin l'idée qu'à l'intérieur d'un cycle d'apprentissage pluriannuel le pilotage des progressions doit appartenir aux enseignants, ce qui accroît leur autonomie et leurs responsabilités individuelles et collectives dans le sens d'une plus forte professionnalisation. Longtemps, la plupart des systèmes éducatifs ont imposé aux enseignants des plans d'études très détaillés, qui précisaient les contenus à enseigner mois par mois, voire semaine par semaine : tels verbes, telles notions, telles règles. On s'est progressivement rendu compte que ce découpage induisait une pédagogie rigide et peu favorable aux objectifs de haut niveau, à une

approche constructiviste de l'apprentissage (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) et à une conception spiralaire des programmes. On a donc progressivement « fait confiance » aux enseignants, en ne leur imposant que des programmes annuels, qui leur laissent toute liberté d'organiser à leur guise la progression vers les objectifs en cours d'année. Je défendrai une conception des cycles d'apprentissage qui étend cette autonomie professionnelle à des étapes pluriannuelles.

Cela suscitera les mêmes inquiétudes. Il y a cinquante ans, on mettait en doute la capacité des professeurs à planifier seuls une année scolaire entière. Il semblait fort risqué de leur donner autant d'autonomie. Aujourd'hui, les mêmes doutes s'élèvent pour s'opposer à des étapes de plusieurs années. Je pense que les enseignants, de préférence en équipe, feront la preuve qu'ils sont, au prix de nouvelles compétences (Perrenoud, 1999a), capables de planifier et de piloter les apprentissages et leur progression sur plusieurs années.

Avant d'analyser plus en détail les dimensions et les implications d'une telle conception des cycles d'apprentissage, arrêtons-nous aux *raisons* d'envisager un tel changement. Elles doivent être précises et fortes pour justifier ce qui, pour nombre d'enseignants, représente un bouleversement de leurs pratiques, presque un nouveau métier, avec de nouvelles compétences et de nouvelles angisses à la clé.

1. Quelques raisons d'introduire de « vrais » cycles pluriannuels

Avec le Groupe de pilotage de la rénovation de l'enseignement primaire à Genève (1999a), je vois cinq raisons d'introduire des cycles d'apprentissages pluriannuels :

1. Des étapes plus compatibles avec les unités de progression des apprentissages.
2. Une planification souple des progressions, une diversification des cheminements.
3. Une plus grande flexibilité quant à la prise en charge différenciée des élèves, dans divers types de groupes et de dispositifs didactiques.

4. Une plus grande continuité et une plus forte cohérence, sur plusieurs années, sous la responsabilité d'une équipe.
5. Des objectifs d'apprentissage portant sur plusieurs années, qui constituent des repères essentiels pour tous et orientent le travail des enseignants.

Reprenons ces cinq arguments de façon plus détaillée.

1.1. Des étapes compatibles avec des objectifs de haut niveau

L'évolution des programmes au cours de la seconde moitié du xx^e siècle a mis un accent croissant sur des objectifs dits de haut niveau taxonomique. On évoque de la sorte la taxonomie de Bloom (1975), qui montrait qu'entre « savoir les dates de certaines batailles » et « savoir réfléchir de façon autonome » l'école poursuivait des objectifs très disparates. Chacun ou presque convient aujourd'hui que les objectifs de haut niveau taxonomique sont des enjeux de formation plus importants et participent d'une forme de « développement durable » de la personne. Si « apprendre à apprendre » et « savoir se documenter et s'informer » figurent parmi les objectifs de haut niveau, quiconque atteint ces objectifs saura facilement trouver la date de certaines batailles s'il en a un jour besoin. Alors que savoir encore, dix ou vingt ans plus tard, une série de dates apprises en classe n'aide guère à prendre des décisions ou à résoudre des problèmes dans l'existence.

La rupture avec l'encylopédisme, la mémorisation de faits et de règles, trouve son achèvement dans les orientations curriculaires actuelles vers les compétences, qui mettent l'accent sur les savoirs comme ressources pour comprendre, juger, anticiper, décider, agir à bon escient.

Même s'il y avait un fort consensus sur ces orientations – ce qui n'est pas le cas ! –, on se heurterait à une difficulté majeure : il est plus facile d'enseigner des savoirs que de faire construire des compétences, il est plus facile aussi d'enseigner et d'évaluer des savoirs de bas niveau (mémorisation) que de haut niveau (raisonnement).

La proximité des échéances évaluatives n'est pas la seule contrainte, mais elle pèse considérablement sur les pratiques d'enseignement. En une année scolaire – ce qui représente en général une quarantaine de semaines, soit au maximum 1200 heures de présence

en classe – un élève peut assimiler des données, des règles, des notions particulières. Il ne peut, dans le même temps, construire une culture scientifique ou historique, apprendre complètement à lire, à produire des textes, à raisonner, argumenter, anticiper, débattre, imaginer, communiquer.

Cela, les programmes modernes en tiennent compte, en accentuant la *continuité* des apprentissages et leur caractère « spiralaire » : la plupart des apprentissages majeurs apparaissent à plusieurs reprises dans le curriculum, à des niveaux croissants de complexité et d'abstraction. Cette continuité se heurte cependant à la division « verticale » du travail pédagogique : chaque enseignant – sauf dans les zones rurales – reçoit les élèves pour un an et doit, durant ce laps de temps, réaliser une avancée significative des apprentissages dans la ou les disciplines dont il est responsable. Or, il est plus facile et sécurisant, au bout d'un an, de dresser la liste des notions introduites et des chapitres parcourus dans le « texte du savoir » (Chevallard, 1991) que de décrire précisément la progression vers certaines maîtrises.

Il n'apparaît en effet pas très sérieux de dire assez vaguement « Les élèves ont progressé dans leur capacité d'argumentation ou de coopération », alors que les règles, les notions, les connaissances bien délimitées (tel théorème, tel siècle, tel pays, telle œuvre) relèvent de ce que Paulo Freire appelait une « pédagogie bancaire » : semaine après semaine, les élèves – à vrai dire, surtout les bons élèves ! – engrangent des connaissances et les placent « sur leur compte », comme un écureuil accumule des noisettes. Cela rassure les parents, les élèves et les enseignants, selon la maxime « Ce qui est fait n'est plus à faire ». On coche les éléments couverts dans le programme, comme on barre des articles dans une liste d'achats. À l'inverse, a-t-on jamais fini d'apprendre et d'enseigner à lire, à imaginer, à raisonner ? Et comment, dans ces domaines, attester une réelle progression alors qu'il est si difficile de distinguer finement des niveaux de maîtrise successifs ?

Les cycles pluriannuels ne lèvent aucunement la nécessité d'évaluer régulièrement les progressions, mais ils dispensent le professeur d'en rendre compte à la fin de chaque année scolaire, aux seules fins de prouver qu'il a fait son travail et de se rendre irréprochable aux yeux des parents, de l'administration ou des collègues qui vont accueillir ses élèves à la rentrée suivante.

Il ne s'agit pas de retarder indéfiniment le moment des bilans, mais de « laisser du temps au temps », de permettre un développement significatif des connaissances et des compétences dans les domaines où rien ne peut se faire dans l'urgence, ni dans la segmentation en petites étapes. En trois ou quatre ans – et même en deux – on peut observer des développements significatifs dans les divers domaines correspondant aux savoirs de haut niveau et aux compétences.

1.2. Individualisation des parcours de formation

À la fin d'un cycle de deux, trois ou quatre ans, les enseignants présenteront un bilan précis des acquis et des manques, ne serait-ce que pour informer les parents et les enseignants qui accueilleront les élèves au cycle suivant. Il serait en contrepartie souhaitable qu'à l'intérieur du même cycle les enseignants puissent s'organiser à leur guise pour gérer les parcours de formation et les rythmes de progression vers les objectifs de fin de cycle, sans être obligés de viser des acquis définis à l'issue de chaque année, de même qu'on ne leur impose plus actuellement de viser des acquis définis à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre. Cela ne signifie pas qu'ils ne dresseront pas de bilans intermédiaires ni qu'ils les garderont secrets jusqu'à la fin du cycle. De tels bilans sont des outils de pilotage des parcours. En outre, les parents, comme les élèves, ont le droit de savoir si les apprentissages suivent leur cours. Ce qui disparaît, avec les cycles pluriannuels, c'est le parcours imposé, assorti d'un calendrier unique et d'échéances évaluatives rapprochées. C'est la condition d'une individualisation des parcours de formation (Bautier, Berbaum et Meirieu, 1993).

Deux, ou mieux encore trois ou quatre ans, c'est le temps nécessaire pour que l'individualisation des parcours de formation soit praticable sans renoncer à amener tous les élèves à la maîtrise des objectifs de fin de cycle. Là est le véritable défi. Certes, si l'on fait son deuil de l'égalité des acquis, diversifier les parcours de formation est la chose la plus facile du monde. C'est ainsi qu'au secondaire on individualise les parcours de formation en différenciant les objectifs et les niveaux visés de formation. Les élèves sont orientés vers des filières ou des combinaisons différentes de niveaux et d'options dans diverses disciplines. On ne peut plus alors les comparer qu'aux élèves suivant le même itinéraire. La diversification des parcours entérine les inégalités.

Les cycles d'apprentissage pluriannuels visent une individualisation mille fois plus ambitieuse, qui ne porte pas sur les projets de formation, ni sur les maîtrises finalement visées, mais uniquement sur les chemins qui y mènent. « Tous les chemins mènent à Rome », dit-on parfois pour signifier qu'il y a plusieurs itinéraires légitimes pour arriver au même endroit. Dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, du moins tel que je le conçois, tous les élèves sont censés aller à Rome, et y arriver à peu près en même temps, mais ils n'y vont pas nécessairement par les mêmes chemins. Le chemin étant ici une métaphore pour désigner une suite d'expériences formatrices.

Levons d'emblée un possible malentendu : je ne parle pas d'individualiser l'enseignement, mais les parcours de formation, autrement dit la suite d'expériences formatrices que vivent les élèves (Perrenoud, 1993a). Lorsque des voyageurs empruntent le métro, ils sont rarement seuls, mais chacun suit son propre itinéraire. Il rejoint d'autres voyageurs, fait en leur compagnie « un bout de chemin », puis s'en sépare sereinement lorsque leurs routes divergent. Il ne s'agit donc pas de transformer l'école en une série de leçons particulières, ni d'isoler chaque élève face à un écran. C'est le cheminement qui est individualisé, pas la relation pédagogique.

Comment individualiser ? La façon la plus évidente et la moins intéressante est de laisser à certains élèves quatre ans pour parcourir un cycle d'apprentissage de trois ans, alors que d'autres pourront faire le même chemin en deux ans. Le principe est simple : tout le monde prend le départ en même temps ; comme certains courent plus vite, ils arrivent au but avec un an d'avance, alors que ceux qui courent le moins vite atteignent l'objectif avec un an de retard.

Toutefois, de telles mesures d'allongement ou de raccourcissement du passage dans un cycle ne sont pas répétables. Il est impossible d'allonger systématiquement d'un an la traversée de chaque cycle pour les élèves les plus lents, ou de la réduire systématiquement d'un an pour les élèves les plus rapides, car, parmi les élèves du même âge, certains arriveraient à la fin l'enseignement obligatoire à 11-12 ans et d'autres à 19-20 ans, ce qui serait humainement et économiquement indéfendable. Les études sur le retard scolaire montrent d'ailleurs que le simple allongement de la scolarité ne produit guère d'effets et en tout cas ne rétablit jamais l'égalité des acquis (Crahay, 1996, 1997). Ajoutons que dans notre société les mêmes acquis n'ont pas la même valeur selon qu'on a 14 ou 19 ans !

Je défendrai l'idée que l'individualisation des parcours ne devient intéressante que si l'on renonce à jouer sur le nombre d'années, pour moduler essentiellement le mode et l'intensité de la prise en charge pédagogique et didactique des élèves. Dans cette perspective, on ne peut dissocier l'individualisation des parcours des dispositifs de pédagogie différenciée qui rendent possible cette modulation.

Reste à trouver la façon d'individualiser les cheminements pour parvenir, durant le même nombre d'années, aux mêmes maîtrises fondamentales. Les cycles pluriannuels ne prétendent pas résoudre à eux seuls ce problème, mais ils éloignent les échéances, ce qui autorise au moins à envisager une diversification des parcours et des prises en charge des élèves. En effet, en une seule année scolaire, la diversification des parcours de formation reste nécessairement très limitée : à peine est-elle amorcée qu'il est déjà temps de faire converger les élèves vers les objectifs de fin d'année. Un berger renonce à disperser son troupeau lorsqu'il sait qu'il devra très vite le rassembler à nouveau. Cela n'en vaut pas la peine, les résultats attendus ne justifient pas le travail requis et les risques encourus. Donc, tout le monde « reste ensemble ». Un professeur agit de même.

Les cycles de deux ans et mieux encore de trois ou quatre ans permettent d'envisager la diversification des parcours sans avoir à se soucier de leur convergence immédiate vers les objectifs communs. N'imaginons pas cependant qu'on puisse, par exemple dans un cycle de quatre ans, ne se préoccuper de l'avancement de tous vers les objectifs de fin de cycle que dans les trois derniers mois de la quatrième année ! L'individualisation des parcours, à objectifs semblables, est par définition un champ de tension, si l'on est absolument décidé à ne rien céder sur les objectifs finaux. Éloigner les échéances devrait atténuer le bachotage, mais ne saurait annihiler toute tension, puisque le temps global de formation reste compté. C'est un défi majeur pour l'école.

1.3. Multiplicité et flexibilité des dispositifs de différenciation

La troisième raison de choisir des cycles pluriannuels, c'est qu'ils rendent possibles des dispositifs de différenciation plus ambitieux. Différencier est entendu ici en un sens précis : mettre chaque élève,

aussi souvent que possible, dans une situation d'apprentissage optimale. Une situation optimale est à la fois porteuse de sens, mobilisatrice et adaptée au niveau de l'apprenant.

L'échec scolaire naît dans une large mesure de ce que Bourdieu (1966) a appelé « l'indifférence aux différences ». L'école traite tous les élèves comme égaux en droits ou en devoirs, alors qu'ils sont très inégalement disposés et préparés à tirer parti d'un enseignement standard. Certains savent déjà lire en arrivant à l'école, alors que d'autres en sont très loin. Cela n'empêche pas le système éducatif de leur fixer les mêmes objectifs, pour les mêmes échéances. La moindre des choses serait alors de différencier la prise en charge de ces enfants. Le redoublement est une différenciation rudimentaire, qui dégrade l'image de soi et se montre globalement peu efficace. Le soutien pédagogique est un dispositif un peu plus convaincant, mais il intervient une fois les difficultés d'apprentissage installées et fait appel à des acteurs externes : enseignants d'appui, orthopédagogues ou autres professionnels spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté. La pédagogie différenciée ne prend son véritable sens que lorsqu'elle s'installe dans la classe, au quotidien et devient l'affaire de tous les enseignants (Perrenoud, 1995 a, 1997a).

Cette forme de pédagogie n'est pas impossible dans le cadre d'une seule année scolaire, à condition que l'on fasse preuve d'une grande ingéniosité pédagogique et didactique. Toutefois, il est plus facile d'organiser des groupes de besoins, de niveaux, de projets, de soutien et divers modules dans le cadre d'une équipe pédagogique responsable d'un ensemble d'élèves d'âges différents. Imaginons une équipe de quatre enseignants collectivement responsables d'environ 100 élèves de 8 à 12 ans. Ces professionnels peuvent alors jouer sur des compétences diverses et ils disposent de quatre espaces de travail, ce qui permet de créer des dispositifs variés, de prendre en charge des effectifs inégaux, d'alterner groupes homogènes et groupes hétérogènes.

Ne nous cachons pas cependant que cela exige des professeurs des compétences nouvelles d'organisation du travail, de gestion des espaces-temps et des groupes, avec des outils adéquats de pilotage et d'évaluation. Les vertus d'un cycle d'apprentissage pluriannuel ne se manifesteront donc que lorsqu'une équipe pédagogique aura dominé la complexité du système et les difficultés de la coopération professionnelle.

Un système ayant dépassé le stade de l'activisme et des essais dans tous les sens trouvera un point d'équilibre entre autonomie de chacun et coopération, aussi bien qu'entre installation durable des élèves dans un groupe stable et redistribution frénétique de tous les élèves entre divers dispositifs.

Une fois un fonctionnement économique atteint, la différenciation jouera sur la distribution des élèves entre divers groupes, sur les activités proposées dans chacun aussi bien que sur une régulation interactive individualisée à l'intérieur de chaque activité, de chaque situation didactique.

1.4. Continuité et cohérence sur plusieurs années

La division verticale du travail oblige les élèves, en particulier dans les villes, à s'adapter chaque année à de nouveaux enseignants, qui ont d'autres manières de faire, d'autres exigences, une autre conception de l'apprentissage et du métier d'élève.

Si une certaine diversité à l'intérieur du cursus est sans doute profitable aux élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage, elle a nombre d'effets pervers pour les élèves qui peinent à saisir ce que l'école attend d'eux et quelles sont les règles du jeu. À peine l'ont-ils compris qu'ils sont invités à adopter d'autres attitudes et d'autres tactiques : chez tel enseignant, les élèves peuvent poser toutes les questions qui leur passent par la tête, chez tel autre, ils se font réprimander ; tel enseignant valorise la coopération et le partage des ressources, tel autre la compétition et le secret ; l'un attache une extrême importance aux devoirs, l'autre les trouve inutiles et en donne peu ; l'un a des normes très précises pour tout, l'autre une tolérance beaucoup plus forte aux différences ; l'un traite les élèves comme des égaux, l'autre entretient une relation fortement asymétrique ; l'un crée un climat chaleureux et confiant, l'autre une atmosphère de terreur et de suspicion. Sans parler des divergences entre enseignants quant aux contenus, aux méthodes, au contrat didactique, à la façon d'évaluer, aux rapports avec les parents.

Comment s'y retrouver dans ce kaléidoscope ? C'est d'autant plus difficile que ces différences sont niées ou minimisées par l'institution, alors même que les élèves et leurs parents en font quotidiennement et parfois douloureusement l'expérience.

Si l'on confie un cycle d'apprentissage à une véritable équipe, ces discontinuités et ces incohérences devraient s'amenuiser, les

élèves devraient passer quelques années avec des règles du jeu et des styles pédagogiques relativement stables, mettant leur énergie à apprendre plutôt qu'à s'adapter, d'année en année, aux particularités changeantes et contradictoires des enseignants.

Le travail en équipe oblige aussi chacun à expliciter et à négocier sa représentation des objectifs de fin de cycle, ce qui atténue les différences qui tiennent à des conceptions des finalités de l'instruction et de ce qui se trouve au cœur des programmes.

1.5. Repères et boussoles

La référence aux mêmes objectifs durant plusieurs années permet un véritable « enseignement stratégique » au sens de Tardif (1992), une distinction plus claire entre objectifs, contenus et dispositifs. On passe d'une culture professionnelle de l'implicite (« Je me comprends ») et de l'oral à une culture de l'explicite, du document de travail, de la discussion et de la négociation d'un accord sur les points de divergence.

Les élèves et leurs parents ont aussi une meilleure chance de percevoir les enjeux essentiels et donc de se mobiliser sur ce qui en vaut la peine. À condition bien entendu que l'école et les enseignants fassent un effort considérable de communication au moment où s'installent les cycles, mais aussi par la suite.

2. Obstacles et dilemmes

Faut-il le souligner, la conception ambitieuse des cycles défendue dans ce livre rencontre une série d'obstacles et de dilemmes. Presque tous suscitent un débat, parfois des polémiques. Les plus cruciaux sont à mes yeux :

1. La question des objectifs de fin de cycle.
2. La question des points de repère en cours de cycle.
3. La question du temps effectif de séjour dans un cycle.
4. La question de l'évaluation.
5. La question de l'autonomie des établissements.
6. La question du travail d'équipe.
7. La question des groupements d'élèves.
8. La question des compétences.

Ces thèmes seront repris de façon systématique dans le corps de l'ouvrage. Ils ne sont qu'esquissés ici, pour donner à voir l'étendue du chantier.

2.1. La question des objectifs de fin de cycle

Les cycles sont pour les systèmes éducatifs l'occasion de passer enfin et de façon qu'on peut espérer irréversible d'une logique de programme (ce que les professeurs sont censés enseigner) à une logique d'objectifs (ce que les élèves sont censés apprendre et savoir au bout du compte).

Si les objectifs de fin de cycle sont bien conçus, il n'est pas nécessaire de les traduire en un programme. Certains objectifs visent certes des savoirs définis, mais sans prescrire l'ordre de leur acquisition. D'autres objectifs peuvent se travailler à travers des contenus variés, qu'il n'est donc pas nécessaire de standardiser.

Si l'on ne parvient pas, au moment de mettre en place des cycles d'apprentissage pluriannuels, à faire le deuil d'un programme, la moindre des choses serait de ne pas concevoir ce programme comme l'addition de plusieurs programmes annuels préexistants. Or, c'est tentant, puisque le travail est alors déjà fait, que les moyens d'enseignement sont conçus dans cette logique, que les parents, les élèves et les enseignants sont en terrain connu. Mais alors à quoi bon introduire des cycles d'apprentissage ?

Pour prendre tout leur sens, les cycles d'apprentissage exigent une « rupture » avec les étapes annuelles, donc les programmes correspondants. Pour opérer cette rupture, il faut évidemment que les objectifs de fin de cycle ne restent pas de vagues finalités, qu'ils décrivent assez précisément les apprentissages et le niveau de maîtrise visés, sans pour autant être fragmentés à l'excès. L'on parle aujourd'hui d'objectifs-noyaux, de socles de compétences, mais ces concepts sont loin d'être stabilisés.

Une partie de la crédibilité des objectifs de fin de cycle tiendra aux outils d'évaluation des progressions individuelles et d'établissement de bilans intermédiaires. Nul ne peut gérer une progression sur un an, *a fortiori* sur plusieurs années, sans disposer de repères, de cheminements types, de seuils identifiables dans la construction des connaissances et des compétences. Insister sur les objectifs de fin de cycle ne dispense pas de créer des repères plus proches. Cela ne justifie ni le maintien d'un programme traditionnel, ni un découpage des progressions standards par année scolaire.

2.2. La question des points de repère en cours de cycle

Avoir des objectifs ne contraint pas à revenir aux errements de la « pédagogie par objectifs », version simplifiée et illusoire du *mastery learning* de Bloom (1972, 1979). Il n'est pas question, dans un cycle pluriannuel, de chercher à atteindre les objectifs de fin de cycle les uns après les autres, en particulier s'ils visent des compétences ou des connaissances complexes.

Les objectifs de fin de cycle, loin de se substituer les uns aux autres durant le cycle, seront donc poursuivis en parallèle. Même si l'on adopte une organisation modulaire, un même objectif sera repris à plusieurs niveaux, dans plus d'un module. Il faut donc concevoir les objectifs comme autant d'avenues ou de lignes complémentaires et souvent entrecroisées de progression des apprentissages durant tout le cycle.

On doit dès lors ménager des étapes dans ces progressions. Dans un système éducatif fonctionnant en cycles, il importe de mettre à la disposition des enseignants des « balises », des objectifs intermédiaires et d'autres points de repère permettant de planifier les apprentissages et de piloter les progressions de mois en mois, d'année en année. Ces repères sont des outils de pilotage. Il importe de ne pas réintroduire par ce biais des objectifs de fin d'année ou des passages obligés aussi contraignants que dans un cursus structuré en années de programme.

2.3. La question du temps effectif de séjour dans un cycle

Cette question a déjà été esquissée. Elle doit être tranchée de façon claire au moment où l'on met en place des cycles pluriannuels, car le fonctionnement pédagogique de ceux-ci comme leurs contraintes d'évaluation seront très différents, voire contradictoires, selon qu'on affirme que dans la règle tous les élèves passent le même nombre d'années dans un cycle ou au contraire qu'on autorise les plus rapides à prendre un an de moins et les plus lents un an de plus. On voit immédiatement que, si l'on individualise la durée du passage, l'évaluation deviendra l'objet de toutes les pressions pour justifier un raccourcissement ou un allongement de la durée standard. Dans le cas contraire, elle devra faire face à un autre défi : proposer à chaque élève le cheminement le plus fécond pour lui, de sorte à optimiser l'usage du temps qui reste jusqu'à la fin du cycle.

2.4. La question de l'évaluation

Dans une approche systémique, on ne peut faire de l'évaluation un objet à part (Perrenoud, 1993b, 1998a). On dit souvent que ce qui est évalué dessine « le vrai programme ». Ce que l'évaluation dit des apprentissages et de leur progression, heureuse ou décevante, est le premier motif d'inquiétude des parents et de mobilisation des élèves.

Il faut donc se soucier d'adapter l'évaluation à la logique des cycles, ne pas sous-estimer les attentes des parents ou de l'administration, mais donner la priorité absolue aux outils de régulation des apprentissages et de pilotage des parcours de formation.

2.5. La question de l'autonomie des établissements

Il faut sans doute que le système éducatif normalise la longueur des cycles et leurs objectifs. Il faut aussi qu'il tranche la question de la durée de passage dans un cycle ainsi que celle de la coopération professionnelle et de la responsabilité collective des enseignants.

Pour le reste, on devrait laisser les enseignants concernés libres d'organiser le travail à leur guise durant le cycle, de même qu'on a progressivement appris à leur faire confiance pour structurer les tâches et les progressions durant l'année scolaire. Cette autonomie devrait s'étendre aux outils d'évaluation et de communication avec les parents, le système éducatif fixant un cahier des charges plutôt qu'un bulletin type. On imagine les controverses à ce sujet !

La question des groupements d'élèves et de la division du travail entre enseignants fait partie de cette autonomie, à condition qu'elle n'autorise pas le retour clandestin aux pratiques d'antan : chacun son année, chacun ses élèves et le minimum de coopération !

2.6. La question du travail d'équipe

Un cycle pluriannuel perd largement son intérêt si chacun des enseignants qui y interviennent n'a qu'une envie, se retrouver dans sa classe, « seul maître à bord avec ses élèves ».

Entre l'individualisme intégral et la fusion totale dans un collectif, quel est le point d'équilibre ? Quelle est l'autonomie optimale

de chacun par rapport à l'équipe, en matière de contrat et de démarches didactiques, de rapport pédagogique, d'exigences et de méthodes d'évaluation ?

2.7. La question des groupements d'élèves

Le problème est double :

- sur quels types de groupements faut-il jouer, en termes de fonctions, d'effectif, de composition, de durée ?
- comment gérer raisonnablement la répartition des élèves entre ces groupements, de sorte à optimiser les situations d'apprentissage proposées à chacun, principe de base d'une pédagogie différenciée ?

L'évaluation formative intervient au sein de chaque groupement constitué, comme outil de régulation interactive des apprentissages. Dans ses variantes proactive et rétroactive (Allal, 1988) elle joue un rôle central dans la répartition des élèves entre des groupes et des activités parallèles.

2.8. La question des compétences professionnelles

Organiser le travail et piloter des progressions sur plusieurs années, coopérer, gérer des dispositifs de différenciation et des parcours individualisés, pratiquer une évaluation critériée rapportée à des objectifs et réguler des processus d'apprentissage : autant de compétences qui ne sont pas aujourd'hui pleinement assurées par la formation initiale des enseignants. Il s'agit donc de faire évoluer cette dernière et de mettre en place des formations continues en phase avec le fonctionnement attendu des cycles pluriannuels.

3. Plan de l'ouvrage

Cet ouvrage prolonge les réflexions sur les cycles d'apprentissage et leur organisation modulaire développées dans *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (Perrenoud, 1997). Ce livre présentait déjà l'introduction de cycles pluriannuels comme l'une des conditions structurelles d'une pédagogie différenciée efficace. Les cycles ne sont cependant qu'un moyen, leurs vertus sont potentielles, il reste à les réaliser. Créer des cycles sans rien changer dans les fonctionnements pédagogiques et didactiques, dans l'évaluation, dans

la conception des objectifs, dans la coopération entre enseignants peut aggraver les inégalités, en raison même de l'éloignement des échéances.

C'est pourquoi ce livre met l'idée même de cycle au centre du propos, mais la relie constamment à d'autres composantes essentielles du système : le curriculum, l'évaluation, l'organisation du travail, les dispositifs de différenciation, les approches didactiques, la coopération professionnelle, les projets d'établissement, la formation des enseignants.

De 1998 à 2001, j'ai publié une dizaine d'articles sur ces questions dans *L'Éducateur*, la revue du syndicat des enseignants de Suisse romande (SER). Dans un contexte de réformes scolaires orientées à la fois vers les compétences et vers les cycles pluriannuels, il me semblait utile de clarifier le concept de cycle pluriannuel, d'explicitier les raisons d'aller dans ce sens et d'identifier quelques-uns des obstacles prévisibles. La France avait introduit des cycles dès 1989, mais sans aller au bout de leur mise en œuvre. Dix ans plus tard, elle n'en faisait plus un sujet de débat ou d'enquête. La Belgique, le Québec, plusieurs cantons suisses décidaient d'introduire des cycles de deux ans, parfois de façon assez précipitée, sans bases conceptuelles solides et sans trop se poser de questions sur le sens de cette innovation, sans doute parce que la réforme du curriculum les préoccupait davantage. Si les cycles existent, il n'est pas trop tard pour habiter cette structure de façon plus ambitieuse et raisonnée, elle peut évoluer. Si les cycles sont en projet, il importe plus encore de débattre de leur conception et de ce qu'on en attend.

Dès 1994, j'ai par ailleurs été fortement engagé dans une ample rénovation de l'enseignement primaire à Genève. La création de cycles d'apprentissage pluriannuels était l'une des principales hypothèses de travail, mais, alors que d'autres systèmes fixaient *a priori* leur durée et leurs objectifs, la démarche genevoise a invité une trentaine d'écoles volontaires à mettre à l'épreuve l'hypothèse de cycles pluriannuels, sans préjuger de leur durée et de l'organisation du travail en leur sein (Gather Thurler et coll., 1999). Cela devait aboutir en 1999, après de nombreux débats, de multiples essais dans diverses directions et sur la base d'un assez large consensus des enseignants concernés, à la proposition de créer deux cycles d'apprentissage de quatre ans chacun, pour remplacer les huit étapes annuelles du primaire. Les autorités scolaires

ont finalement adopté cette proposition, qui est en cours de réalisation au moment où j'achève ce livre. Il semble hélas qu'on s'achemine vers une vision fortement édulcorée des cycles pluriannuels :

- en renonçant à une véritable responsabilité collective des enseignants et à la création d'équipes pédagogiques porteuses du fonctionnement d'un cycle, substituant à cette option coopérative la notion vague de « suivi collégial » ;
- en affaiblissant le lien entre cycles pluriannuels et pédagogie différenciée, façon de dépolitiser l'introduction des cycles, de la mettre sous la bannière de la modernisation plutôt que de la démocratisation ;
- en limitant la place des parents, véritables interlocuteurs durant la phase d'exploration, notamment par le renoncement à introduire des conseils d'établissement ;
- en normalisant l'évaluation, en insistant sur l'information des parents bien plus que sur des outils de régulation des apprentissages et des parcours ;
- en mettant l'accent sur les objectifs et la composante curriculaire des cycles, au point de paraître redécouvrir la pédagogie par objectifs, alors que ce ne sont que des outils ;
- en perdant l'occasion de développer l'autonomie des établissements à l'occasion de la mise en place des cycles.

Ces rétrécissements attestent le peu d'audace des stratégies d'innovation, la faible confiance faite aux enseignants, la peur de l'administration de perdre le contrôle de l'organisation du travail ou de devoir dialoguer avec des équipes ou des établissements.

Certaines options sont encore incertaines :

- Respectera-t-on la liberté des enseignants d'organiser leur travail différemment d'un établissement à l'autre, notamment en termes de modes de groupement des élèves ?
- Adoptera-t-on une politique claire sur la durée de séjour des élèves dans un cycle de quatre ans ?
- Trouvera-t-on des formules originales de coordination au sein des établissements ?

Mon propos n'est pas ici d'analyser les enjeux genevois, ni d'ailleurs de me pencher en détail sur d'autres systèmes éducatifs. Les idées que je défends dans ce livre puisent en partie dans

l'immense travail d'expérimentation et de conception engagé de 1994 à 1999, mais je ne saurais dire que leur réalisation actuelle me convainc à tous égards. Mon propos n'est donc pas de donner un système particulier en exemple. La conception des cycles présentée ici n'est réalisée nulle part et repose en partie sur des hypothèses de travail plausibles, mais qui n'ont pas été vérifiées à large échelle.

À une époque où les systèmes éducatifs francophones et quelques autres s'orientent vers des cycles d'apprentissage pluri-annuels, le rôle des chercheurs est d'agiter des idées avant que les pratiques ne se figent, de travailler à l'explicitation d'une conception cohérente des cycles, pour équilibrer autant que possible la dérive gestionnaire et les compromis pragmatiques entre les divers groupes d'acteurs.

Les cycles peuvent représenter un progrès important dans la démocratisation de l'enseignement, aussi bien que dans la marche vers des pédagogies actives et constructivistes. Ils peuvent aussi ne rien changer d'essentiel. Ils peuvent même aggraver les inégalités.

Ce qui fera la différence? Les acteurs, les rapports de force, mais aussi la clarté et la pertinence de leurs idées, le caractère systémique de leur approche, l'intelligence de leurs stratégies de changement, leur tolérance au désordre provisoire et à la différence.

Ce livre souhaite provoquer le débat. Il prend parti sur quelques options essentielles à mes yeux : la longueur des cycles, la responsabilité collective, l'évaluation. J'ai puisé à plusieurs reprises dans les idées de la rénovation genevoise, à laquelle j'ai largement contribué de 1994 à 1999, durant la période d'exploration. Toutefois, les idées avancées ici n'engagent que moi dans leur formulation actuelle.

La conception des cycles d'apprentissage développée dans le présent ouvrage n'est ni une description d'un système existant, ni un modèle idéal implantable tel quel. Ce sont plutôt des éléments dont chacun pourra se saisir, soit pour définir des cycles à l'échelle d'un système éducatif, soit pour organiser concrètement le travail en cycles au sein d'un établissement ou d'une équipe, soit pour planifier des formations.

Il est difficile de trouver une seule logique d'exposition d'un ensemble d'idées qui forment système. L'ordre des chapitres illustre un itinéraire possible dans la complexité, celui qui m'a semblé le plus judicieux. En voici les étapes.

Le propos du chapitre premier, *Un concept très diversement défini*, est de comprendre pourquoi le concept de cycle d'apprentissage est aussi vague. Dans une « auberge espagnole », on ne trouvait, dit-on, que ce que l'on amenait. Les cycles pluriannuels sont du même ordre. Au-delà d'une idée générale – créer des liens plus forts entre des étapes annuelles consécutives –, chacun construit la notion de cycle à sa guise. Entre un simple affaiblissement du redoublement et une rupture radicale avec les étapes annuelles, le concept flotte. Sans doute n'est-ce pas sans profit : le consensus global sur les cycles s'effrite dès lors qu'on met les points sur les i ! Pourtant, il faut prendre ce risque, car des cycles introduits à la faveur d'un malentendu ne peuvent constituer un progrès.

Le chapitre 2, *De nouveaux espaces-temps de formation*, propose donc une conception globale des cycles articulée en neuf thèses :

1. Un cycle d'apprentissage n'est qu'un moyen de faire mieux apprendre et de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités.
2. Un cycle d'apprentissage ne peut fonctionner que si les objectifs de formation visés en fin de parcours sont clairement définis. Ils constituent le contrat pour les enseignants, les élèves et les parents.
3. Il importe de développer dans les cycles pluriannuels plusieurs dispositifs ambitieux de pédagogie différenciée et d'observation formative.
4. La durée de passage dans un cycle doit être standard, pour forcer à différencier selon d'autres dimensions que le temps et à ne pas favoriser un redoublement déguisé.
5. Un espace-temps de formation de plusieurs années ne peut atteindre ses buts que si les démarches et les situations d'apprentissage sont repensées dans ce cadre.
6. À l'intérieur d'un cycle, les enseignants s'organisent librement et diversement. Le système leur propose des outils à titre *indicatif* : balises intermédiaires, modèles d'organisation du travail et de groupement des élèves, outils de différenciation et d'évaluation.
7. Il est souhaitable qu'un cycle d'apprentissage soit confié à une équipe pédagogique stable, qui en soit collectivement responsable durant plusieurs années.

8. Les enseignants doivent recevoir une formation, un soutien institutionnel et un accompagnement adéquats pour construire de nouvelles compétences.
9. La quête d'un fonctionnement efficace en cycles est une *longue marche*, à considérer comme un processus négocié d'innovation, qui s'étale sur plusieurs années.

Ces neuf thèses sont prises pour acquises dans toute la suite de l'ouvrage.

Le chapitre 3, *Trois conditions pour apprendre*, rappelle ce qui devrait être une évidence : la structure ne suffit pas, elle n'est qu'une façon de rendre possibles et féconds les interactions didactiques et, plus globalement, le rapport pédagogique. Je plaiderai, cela n'a rien d'original mais doit être constamment présent à notre esprit, pour des cycles qui créent des situations :

- qui ne menacent pas l'identité, la sécurité, la solidarité des apprenants ;
- qui soient mobilisatrices, porteuses de sens et provoquent une activité dans laquelle les apprenants s'engagent personnellement et durablement ;
- qui sollicitent le sujet dans sa zone proximale de développement et d'apprentissage.

La radiographie des conditions de travail et des situations d'apprentissage dans lesquelles sont placés quotidiennement les élèves me paraît le critère décisif d'évaluation d'un système éducatif, en particulier lorsqu'on ne peut attendre dix ou vingt ans pour mesurer les acquis durables des élèves à l'issue de leur parcours scolaire.

Dans le chapitre 4, *Cycles courts ou cycles longs, un choix stratégique*, je me prononce, à terme, en faveur de cycles de plus de deux ans, condition à mes yeux d'une véritable individualisation des parcours de formation. Une équipe pédagogique hésitera à prendre le risque de laisser les élèves cheminer selon des itinéraires différents si elle doit très vite les faire converger vers des objectifs communs. Deux ans, c'est mieux que les 8-9 mois d'une seule année scolaire, mais c'est peut-être encore trop court.

Il y a une seconde raison de privilégier des cycles longs : ils favorisent une rupture nette avec les modes actuels d'organisation du travail scolaire. Il est en effet tentant de considérer un cycle de

deux ans comme une « longue » année scolaire, en conservant le mode de programmation des contenus, le type de gestion de classe, la progression synchrone des élèves et une évaluation comparative. L'organisation du travail dans un cycle de deux ans peut aussi ressembler parfaitement à ce qu'on observe dans les classes où coexistent des élèves d'âges différents qui suivent des programmes différents, classes que selon les pays on dit à plusieurs cours, à plusieurs divisions ou à degrés multiples.

Le chapitre 5, *Le rôle décisif des objectifs de fin de cycle*, définit ce qui devrait être le contrat principal des enseignants travaillant en cycles : permettre au maximum d'élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle. Pour cela, « faire au mieux », en utilisant des outils, des idées mis à disposition par le système éducatif, mais sans avoir à atteindre des objectifs intermédiaires à une date donnée, ni à soumettre les progressions à un programme officiel.

Que les objectifs se substituent au programme ne fait pas l'unanimité. Que l'institution soit exigeante sur les objectifs et laisse en contrepartie aux professionnels la plus grande autonomie quant au choix des stratégies pour y parvenir va contre la tradition bureaucratique, mais se heurte aussi aux ambivalences des enseignants : être libres, oui, mais de préférence sans en assumer la pleine responsabilité. Se conformer au travail prescrit offre l'immense confort de n'avoir de comptes à rendre que sur le respect des prescriptions, non sur les acquis des élèves.

Dans le chapitre 6, *Objectifs communs et parcours individualisés*, je tente de montrer que jouer sur le nombre d'années de scolarité mène à une impasse, qu'il ne faut pas réinventer le redoublement en allongeant le séjour dans les cycles, mais prendre le problème sous un autre angle, celui de l'intensité et de la qualité de la prise en charge pédagogique. Ce qui amène à reprendre la question de la discrimination positive et des missions de l'école publique.

Le chapitre 7, *Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge*, soutient que l'individualisation est une simple conséquence logique d'une adaptation des tâches et des situations d'apprentissage aux élèves. Autrement dit, les stratégies et les dispositifs de pédagogie différenciée sont premiers, l'individualisation des parcours en découle. Cela n'interdit pas d'imaginer des itinéraires typiques, mais les cycles ne visent pas à mettre d'emblée chaque élève sur le rail qui lui convient.

Le chapitre 8, *Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles*, reprend dans le cadre des cycles pluriannuels les trois fonctions de l'évaluation dégagées par Cardinet (1983a). L'évaluation est :

- *prédictive* lorsqu'elle permet d'orienter vers un cursus ;
- *certificative* lorsqu'elle atteste des acquis consolidés à l'intention de tiers ;
- *formative* lorsqu'elle contribue à optimiser les processus d'enseignement-apprentissage, soit de façon interactive, au cours d'une tâche, soit en guidant l'attribution des élèves à des activités ou à des groupes.

Ces distinctions sont loin d'être claires pour chacun et la pertinence des trois fonctions n'est pas d'emblée démontrée dans une scolarité organisée en cycles pluriannuels. Il faut à mon sens éviter de qualifier de « certificatif » tout bilan de fin de cycle, et *a fortiori* tout bilan intermédiaire des acquis. La certification n'a de sens que lorsque l'élève quitte l'école ou à la rigueur l'école obligatoire. Jusqu'alors, le formatif est prioritaire, ce qui n'exclut pas les bilans, ne serait-ce que pour savoir comment les élèves progressent et quelle est la distance à parcourir jusqu'aux objectifs de fin de cycle.

Quant à l'évaluation « prédictive », on y recourt en général à propos des critères qui sous-tendent les décisions de sélection ou d'orientation entre divers cursus. On pourrait évidemment étendre la notion à toute évaluation prospective ou « proactive » (Allal, 1988), donc parler d'évaluation prédictive chaque fois qu'il faut fonder une décision d'attribution d'un élève à tel ou tel « traitement pédagogique », par exemple un groupe de besoins ou un module. Il me semble plus clair de parler alors d'évaluation formative, en considérant que cette évaluation fait partie d'un processus d'enseignement-apprentissage en cours qu'elle sert à réguler.

Le chapitre 9, *Informar les parents*, dénonce l'hypertrophie des carnets scolaires que les cycles pluriannuels peuvent renforcer, qui culmine avec l'idée d'une évaluation faite spécifiquement *pour* informer les parents. Je plaiderai pour une priorité donnée à l'évaluation formative, mise au service de la régulation des apprentissages et des parcours, mais dont l'enseignant peut tirer de quoi informer les parents. Il importe alors que ceux-ci jouent le jeu et ne pervertissent pas les observations formatives en les interprétant comme des pronostics prématurés de réussite ou d'échec. Le degré

de sélectivité du système est à cet égard décisif : si les échéances sont proches et la sélection féroce, il est difficile de demander aux parents d'être sereins et de ne pas se préoccuper de la réussite de leurs enfants. Les informer passe donc par un travail d'explication et par un dialogue local suivi plus que par de magnifiques bulletins scolaires périodiques standardisés à l'échelle nationale.

Il faut tout mettre en œuvre pour que l'effort d'information des parents ou de l'administration n'épuise pas les énergies consacrées à évaluer et qu'il ne prenne pas indûment la place de l'évaluation formative. La dissociation entre information des parents et régulation des apprentissages se heurte à de nombreux obstacles, notamment parce que certains parents ne prennent pas l'information qui leur est destinée comme une synthèse périodique d'une observation formative continue, mais comme la formulation anticipée du bilan de fin de cycle, voire de fin de cursus primaire, avec toutes les craintes qui s'y rattachent. C'est pourquoi il importe que l'institution repousse formellement le certificat à la fin de la scolarité obligatoire et s'applique à ne pas assimiler les bilans intermédiaires, seraient-ils de fin de cycle, à une certification, même « interne » ou « informelle ».

Le chapitre 10, *Gérer un cycle d'apprentissage en équipe*, développe l'idée que créer des cycles sans faire un pas décisif en avant vers la coopération professionnelle est au moins une occasion manquée, peut-être une source d'échec. L'une des limites des pédagogies différenciées est que, dans le meilleur des cas, chacun tente « dans son coin » de résoudre des problèmes qui le dépassent, qui trouvent leur source en amont de son intervention et exigent un suivi en aval. Il ne suffit pas de « décroïsonner », de se parler des élèves, chacun restant pour l'essentiel dans sa classe.

Constituer une équipe pédagogique n'impose pas d'enseigner, en se tenant la main, à des centaines d'élèves réunis dans une immense salle. Il faut viser des équipes restreintes, de 4-5 enseignants, qui prennent chacune en charge une centaine d'élèves appartenant au même cycle et se répartissent les tâches et les groupes de façon concertée. Dans les grands établissements, rien n'empêche de créer des équipes parallèles au sein du même cycle, des équipes à taille humaine, ce qui permet des réunions informelles et des régulations rapides. Une équipe de 4-5 personnes demande certes une coordination, mais autorise à se passer d'un « chef d'équipe ». Une équipe de cette taille dispose d'assez d'espaces, de ressources, de compétences, d'idées pour concevoir

des dispositifs souples et diversifiés. Précisons que la coopération ne s'oppose nullement à la division du travail, à condition que l'équipe en conserve la maîtrise. Les enseignants qui travaillent en équipe peuvent jouer sur toutes les dimensions des pédagogies de groupe (Meirieu, 1989a et b) et se répartir les tâches à leur façon, selon leur conception de l'équité, des besoins et des compétences.

Le chapitre 11, *Peut-on imaginer une véritable responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage?*, prolonge la réflexion sur un plan juridique. Coopérer n'est pas facile, la décision commune ne va pas sans conflits, sans prises de pouvoir, sans crises. Si l'on ne compte pas sur un chef pour arbitrer en cas de divergences, il faut concevoir d'autres mécanismes évitant la paralysie ou le repli de chacun sur son pré carré. Dans ce chapitre, j'explore l'idée d'une plus forte responsabilité collective des enseignants.

Dans un métier aussi individualiste, cette idée peut sembler déraisonnable. Relever le défi donnerait toutefois aux élèves une chance d'être pris en charge de façon cohérente ou continue au moins durant la durée d'un cycle, si possible au-delà, dans le cadre d'un projet d'établissement. Tout en sachant qu'on se heurte à un lourd héritage et que l'évolution sera lente, il est temps de poser clairement le problème.

Le chapitre 12, *L'organisation du travail dans un cycle*, examine quelques aspects stratégiques de l'organisation du travail dans un cycle confié à une véritable équipe. Y sont débattus la conception et le rôle des groupes de base et des autres groupes et modes de travail disponibles, ainsi que la question du système de répartition optimale des élèves. Ce chapitre envisage aussi les conditions d'une certaine équité dans la répartition des tâches entre enseignants.

La conclusion rappelle que les cycles d'apprentissage pluri-annuels, dans leur conception la plus ambitieuse, ne sont encore qu'une promesse, qu'ils posent nombre de questions difficiles, mais qu'ils permettent aussi d'espérer quelques progrès dans la lutte contre l'échec scolaire, tout en accélérant le processus de professionnalisation du métier d'enseignant et en favorisant le développement de nouvelles compétences.

On l'aura compris, l'essentiel de l'ouvrage concerne en priorité *l'école primaire*. Faut-il réserver un traitement distinct au préscolaire? Je ne le crois pas. Certes, la fréquentation de l'école n'est pas obligatoire avant l'âge légal, ce qui autorise les enfants à entrer en ordre dispersé dans le cycle des apprentissages premiers.

Un cycle d'apprentissage pluriannuel digne de ce nom, qui gère des parcours diversifiés, n'aura cependant aucun mal à accueillir des enfants à n'importe quel moment du cursus. Le préscolaire a en outre développé des méthodes d'organisation du travail qui le préparent fort bien au fonctionnement en cycle. On s'y préoccupe aussi de pédagogie différenciée, depuis longtemps, par la force des choses. Quant au curriculum, il est, à ce niveau du cursus, fortement orienté vers des compétences de haut niveau et des objectifs de développement (Perrenoud, 2000c), ce qui cadre fort bien avec des objectifs à terme de deux ans. Je ne ferai donc pas du préscolaire un cas particulier, sinon pour dire que c'est sans doute le cycle d'études le plus proche d'une logique de cycle d'apprentissage.

L'enseignement secondaire pose un problème bien différent. On y introduit des cycles d'apprentissage dans plusieurs pays, mais la fragmentation du curriculum en de nombreuses disciplines étanches, la force des programmes annuels et la sacro-sainte grille horaire compliquent fortement la coopération professionnelle et la recherche de nouvelles formes d'organisation du travail. Pour étendre la présente réflexion à l'école secondaire, il faut donc envisager des regroupements de disciplines en champs plus larges, de vrais objectifs pluriannuels, de nouvelles formes d'évaluation. Les propositions formulées dans ce livre ne sont donc transposables qu'avec des précautions et en tenant compte de contraintes supplémentaires...