

V E R S I O N A B R É G É E

**L'ORGANISATION DU PRIMAIRE
EN CYCLES D'APPRENTISSAGE :
UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR**

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Novembre 2002

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

**L'ORGANISATION DU PRIMAIRE
EN CYCLES D'APPRENTISSAGE :
UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR**

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Novembre 2002

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement primaire composée de :

Marc St-Pierre, Yvon Bellemarre, Nicole Benoît, Nancy Bérubé, Roger Delisle, Yvan Demers, David A. Dillon, Nicole Genest-Gervais, Pauline Ladouceur, Louise Leduc, Pierre Légaré, Céline Martel, Michel Rivest, Jocelyne Soumis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au début des travaux :

Linda Juanéda, Jocelyn Côté, Thérèse Duchesne, Claude Gaulin, Caroline Gwyn-Paquette, Guy Lefrançois, André Ostiguy, Josée Pouliot, Jean-Guy Sabourin.

Rédaction :

Lise Lagacé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire

Recherche :

Lise Lagacé, Jean Lamarre, Frances Moyle, avec la collaboration de Hélène Pinard, Hélène Bergeron et Gilles Roy.

Soutien technique :

au secrétariat : Francine Lambert avec la collaboration de Lise Ratté,
à la documentation : Patricia Réhel,
à l'édition : Michelle Caron, Marie Mercier,
à la révision linguistique : Sylvain Larose.

Conception graphique :

Bleu outremer design graphique

Avis adopté à la 512^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 20 septembre 2002

ISBN : 2-550-39898-X

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2002

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

« ... La raison d'être de l'école, c'est de faire apprendre, tout le reste n'est que moyen. Les cycles n'ont aucun intérêt s'ils ne permettent pas de placer davantage d'élèves, plus souvent, dans de meilleures conditions pour apprendre. » (Perrenoud)

Un cycle d'apprentissage est une unité pédagogique qui permet de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves.

Le Conseil supérieur de l'éducation rend public un avis sur les cycles d'apprentissage au primaire, une mesure légale et réglementaire introduite dans le cadre de la réforme de l'éducation. Cependant, ce mode d'organisation scolaire étant tout à fait nouveau, le milieu de l'enseignement primaire ne peut trop compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident pour sa mise en œuvre. Comme on sait que pour répondre aux besoins de chaque école la réforme se construit localement, le Conseil a voulu savoir si les éducateurs des écoles primaires étaient suffisamment outillés pour mener à bien cette construction pédagogique. Il veut ainsi contribuer à cerner les conditions de mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique et à clarifier davantage la notion même de cycles d'apprentissage.

Dès 1991, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que l'école primaire doit ajuster l'organisation scolaire à la psychologie et au cheminement des enfants et que l'aménagement en trois cycles de deux ans peut faire en sorte que l'intervention pédagogique soit plus efficace. Dans ses avis sur la réforme en cours, le Conseil reprend cette question en réitérant le bien-fondé et l'intérêt des cycles de formation qui se déploient sur plus d'un an. Pour sa part, le gouvernement du Québec décide, dans le régime pédagogique, que l'enseignement primaire s'organise en trois cycles de deux ans chacun. L'organisation en cycles d'apprentissage pluriannuels devient donc un des dispositifs importants de la réforme de l'éducation.

Cette entreprise pédagogique est maintenant entre les mains des intervenants scolaires qui doivent la mettre en œuvre dans chaque école. En l'absence d'études scientifiques concluantes sur les cycles d'apprentissage, le Conseil appuie essentiellement sa réflexion sur ce qu'il a entendu et retenu des échanges avec les spécialistes et les praticiens et sur l'analyse comparative avec ce qui se fait ailleurs. Il faut donc prendre acte du caractère exploratoire de cet avis.

COMPRENDRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Les jeunes arrivent à l'école et présentent des différences notables à tout point de vue : rythmes personnels, styles cognitifs, aptitudes, origines socio-culturelles... et très inégalement préparés à tirer profit d'un enseignement normalisé. *Chacun a déjà son histoire de vie*. L'école doit donc s'approprier cette diversité et proposer à chacun d'eux un milieu d'apprentissage qui leur permet de progresser et de réussir.

Pour pouvoir mettre à profit la richesse que représente la diversité, il est important que l'école s'organise de façon à multiplier les regards pédagogiques sur les enfants. Il apparaît que la pluralité des regards posés par les enseignants sur chacun d'entre eux favorise la construction d'un environnement plus dynamique où il est plus facile de prendre en compte la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement de chacun dans une organisation scolaire plus flexible. L'organisation en cycles d'apprentissage se veut un cadre pour permettre tous ces regards. Elle est un changement majeur qui repose sur l'école et qui interpelle directement ceux et celles qui travaillent chaque jour avec les élèves.

Cette organisation est un phénomène nouveau, en pleine évolution, dont les caractéristiques et les concepts ne sont pas encore stabilisés. Le Conseil supérieur de l'éducation veut contribuer à la réflexion en faisant des liens avec l'objectif de la réussite et avec les expériences d'ici et d'ailleurs dans le contexte de la réforme amorcée au primaire depuis quelques années.

CE QU'ON A LU ET ENTENDU

Depuis un peu plus d'un siècle, un modèle d'organisation scolaire prévaut dans les pays occidentaux. Au primaire, les enfants sont regroupés dans des classes divisées en degrés successifs et ayant chacune un enseignant responsable de toute l'activité pédagogique. Cette organisation, saluée à l'époque comme un immense progrès, est particulièrement efficace pour définir de façon homogène la tâche des enseignants. Mais, avec les années, on a compris que l'homogénéité des enseignements n'est pas une réalité de la classe. La diversité des enfants dans les groupes, leurs façons différentes d'apprendre, leur démarche de maturation personnelle s'accommodent difficilement d'un programme axé sur des objectifs à maîtriser, échelonnés sur une période d'une année et selon la même planification pour l'ensemble des élèves d'un même degré.

Enseigner dans un contexte où les enfants ont des besoins éducatifs de plus en plus diversifiés exige qu'on fasse évoluer les approches pédagogiques tout en permettant à l'organisation scolaire une plus grande souplesse. On

observe que la plupart des réformes d'envergure entreprises au cours des 15 dernières années adoptent de plus en plus des modèles scolaires qui ne sont pas soumis à la contrainte du degré annuel. D'ailleurs, les cycles d'apprentissage présentent une variété de formes organisationnelles.

Par exemple, la France choisit une école avec trois cycles d'apprentissage pour les enfants de deux ans à onze ans. En Suisse, dans le canton de Genève, les cycles ont une durée de quatre ans. Dans la communauté francophone de Belgique, la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes. Pour d'autres endroits comme le Kentucky, l'Oregon ou la Colombie-Britannique, on parle de « nongraded primary schools », c'est-à-dire d'écoles sans échelons.

Pourquoi cette diversité dans le nombre d'années accordées à cette organisation? Dans la plupart des cas, il semble que le fait de mettre en place des cycles de deux ans, de trois ans ou plus, relève de choix politiques s'appuyant sur les pratiques pédagogiques et la culture de chaque milieu. Même si l'école organisée en cycles d'apprentissage peut prendre une variété de formes et même s'il y a de multiples façons de l'appliquer, elle demeure, à travers les pays occidentaux, une structure qui veut placer l'élève au cœur de l'intervention éducative.

On peut observer quatre types principaux d'organisation en cycles d'apprentissage.

- Il y a d'abord la classe traditionnelle qui réunit des enfants d'un même âge scolaire.
- On retrouve aussi la classe qui peut être un regroupement d'élèves qui perdure plus d'une année avec le même enseignant (au Québec, on parle de *looping*).
- Il y a ensuite la classe qui est confiée à plusieurs enseignants qui assurent certaines matières.
- Enfin, existe la classe où le groupe se trouve parfois en sous-groupes de besoins, d'intérêts et même aussi en sous-groupes issus d'autres classes. (Rey et coll.)

Mais de quoi s'agit-il quand on parle de cycles d'apprentissage? Plusieurs spécialistes et chercheurs en éducation ont proposé différentes façons de comprendre un cycle d'apprentissage. Pour le Québec, la définition se trouve dans le régime pédagogique du ministère de l'Éducation du Québec et se lit comme suit : « Une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. »

Le choix gouvernemental de privilégier ce type d'organisation scolaire repose sur les motifs suivants : le premier fait référence à l'inefficacité du redoublement reconnue à travers de multiples recherches et la volonté de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales; le deuxième veut prendre en compte la diversité des élèves car le cycle d'apprentissage permet de donner plus de souplesse à l'approche pédagogique; le troisième entre dans la logique même du *Programme de formation de l'école québécoise* axé sur le développement des compétences échelonné sur une période de deux ans, cette approche faisant appel au temps comme ressource pédagogique; le quatrième met en lumière la nécessité pour les enseignants de travailler en équipe, de déléguer les initiatives parcellaires auxquelles ils sont habitués pour proposer une stratégie unifiée, ce qui demande beaucoup d'énergie, de rigueur et de compétences professionnelles.

CE QU'ON A RETENU

L'organisation en cycles d'apprentissage veut tenir le pari de la réussite parce qu'elle fournit un cadre qui permet la différenciation pédagogique. Pour que le cycle d'apprentissage s'implante et devienne autre chose qu'un sujet de discussion et un objet de débat, le milieu de l'enseignement primaire doit intégrer l'idée que faire réussir le plus d'élèves possible présuppose une organisation scolaire centrée sur la diversité des cheminements scolaires plutôt que sur un découpage des enseignements.

Toutes les formes d'organisation en cycles d'apprentissage reposent sur les finalités et sur les principes de base de l'action pédagogique suivants :

- l'adaptation de l'enseignement aux différences entre élèves;
- la diversification des modèles de regroupement des élèves;
- le décloisonnement des classes;
- la gestion des parcours et des activités didactiques par des enseignants travaillant en équipe;
- la transformation des procédures d'évaluation.

(Allal, 1995)

Engagé dans sa lutte à l'échec scolaire, le Québec a privilégié ce cadre organisationnel d'abord en indiquant que le redoublement est une mesure difficilement conciliable avec la réforme de l'éducation et doit demeurer exceptionnelle. En 1999-2000 seulement, l'effet cumulatif des redoublements annuels faisait en sorte que 22,5 % des élèves québécois qui atteignaient la fin de la 6^e année étaient en situation de retard scolaire, soit environ un élève sur 4,5. Quand on sait que les conclusions de la recherche font ressortir que le redoublement apparaît au primaire comme un déterminant subséquent de l'échec scolaire, les intervenants scolaires ne peuvent rester insensibles à ce phénomène.

Si l'organisation en cycles d'apprentissage s'est développée en Occident, en partie en réaction aux problèmes causés par le redoublement, elle veut permettre aussi de suivre la progression des apprentissages des élèves et favoriser la coopération professionnelle des enseignants. Il semble que l'idée du cycle passe d'abord par l'élargissement de la conception ordinaire de la classe. L'engouement pour cette structure, même si on ne possède pas d'analyse rigoureuse sur ce modèle organisationnel et son lien avec la réussite scolaire, peut se comprendre par le fait que le cycle ouvre la porte à une grande inventivité pédagogique. En effet, on peut désormais jouer sur l'âge, le niveau des élèves, la plus ou moins grande stabilité des regroupements, la durée des apprentissages, le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe... Ce passage d'une approche pédagogique soumise aux impératifs d'un cadre annuel de formation vers une forme d'organisation scolaire où l'enfant occupe le centre du modèle éducatif est une idée séduisante, mais cette façon de voir impose la différenciation pédagogique.

Selon Gillig, « Sans la différenciation pédagogique, le parcours en cycles reste une chimère et les rythmes d'apprentissage, un simple constat. » Associer la différenciation pédagogique et l'organisation en cycles d'apprentissage, c'est essentiellement vouloir tirer le maximum de l'incontournable hétérogénéité de la composition des classes.

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud)

Pour répondre à ce besoin de créer des situations d'apprentissage plus complexes, le *Programme de formation de l'école québécoise* est axé sur l'approche par compétences et ne permet pas de morceler les apprentissages. Il impose à l'école un rapport différent au temps pour ce qui est de l'apprentissage et du transfert des apprentissages. « La compétence est évolutive et l'élève devrait disposer de suffisamment de temps pour réaliser ses apprentissages et pour développer sa compétence... Une compétence ce n'est pas affaire de tout ou rien puisqu'il est possible de reconnaître des niveaux de compétence variés. » Mais le temps que peuvent prendre les enfants pour maîtriser des savoirs, souvent associé au cycle d'apprentissage, est un leurre pédagogique important si l'on ne se préoccupe pas de varier les moyens et la qualité de l'encadrement pédagogique. Enseigner devient, sous ce regard, une tâche lourde à porter puisqu'il faut, entre autres, planifier et évaluer des situations d'apprentissage complexes, gérer le déroulement de scénarios pédagogiques auprès de différents sous-groupes d'élèves, mettre en place des mesures pour contrer le redoublement, prendre des décisions

quant au passage d'un cycle à l'autre, informer les parents, etc. Le traitement collectif de tout ce travail apparaît alors assez avantageux et l'idée de travailler ensemble avec des collègues s'avère intéressante. Intéressante, mais peu réaliste si les portes de classes restent fermées. Une organisation décloisonnée et plus souple prend son sens quand on veut privilégier une approche par compétences, différencier la pédagogie et gérer collectivement des groupes d'élèves.

Cette conjugaison, qui est au cœur de la réforme du curriculum, amène un changement profond dans les écoles primaires. On peut même parler de changement de culture pédagogique si l'on se réfère au *Programme de formation de l'école québécoise* qui est lui-même innovateur, avec ses regroupements de matières, ses contenus reliés aux connaissances et compétences jugées essentielles et l'incitation à différencier la pédagogie. On parle aussi de changement dans l'organisation du travail, où il est demandé à l'enseignant de travailler en équipe alors qu'il est habitué de le faire seul.

Le défi que posent les cycles d'apprentissage n'est pas nécessairement leur implantation dans chaque établissement scolaire mais plutôt ce grand changement de culture qu'il impose particulièrement aux enseignants et aux directions d'école :

- le passage pédagogique d'une transmission de connaissances à une construction des savoirs;
- le passage organisationnel d'une culture individualiste à une culture de coopération.

CE QUI SOULÈVE LE QUESTIONNEMENT

Pour le Québec, quand on parle de cycles d'apprentissage, on fait référence à une définition réglementaire qui met l'accent sur les apprentissages des élèves mais qui reste muette quant aux implications pédagogiques qu'elle impose. Cette définition est-elle suffisante dans le contexte où plusieurs acteurs scolaires ne savent pas vraiment ce que représente un cycle d'apprentissage? Pour le Conseil, il importe que des textes complémentaires clarifient et enrichissent cette définition pour donner aux acteurs locaux des balises touchant la mise en œuvre de cette nouvelle organisation pédagogique.

On ne peut encore statuer sur l'efficacité de ce type d'organisation compte tenu de la variété de formes qu'on y trouve et l'absence d'études scientifiques sur le sujet. D'ailleurs, une organisation en cycles d'apprentissage n'est pas magique et ne peut pas faire disparaître toutes les difficultés scolaires. Mais comment faire pour juger de sa portée pédagogique? Il semble impératif d'entreprendre, en même temps que la mise en place des cycles d'apprentissage, des études afin de cerner les pratiques pédagogiques et

organisationnelles qu'elle permet et d'évaluer les effets sur la réussite des élèves. Il faut arriver à déterminer dans tout ce « bouillon pédagogique », les meilleures tactiques pour atteindre l'objectif de la réussite du plus grand nombre de jeunes possible.

DES ACTEURS À LA RECHERCHE DE LEUR RÔLE

L'organisation en cycles d'apprentissage, qui est d'abord une réalité légale et administrative, reste dans les faits une mesure abstraite pour la plupart des écoles primaires du Québec. Le Conseil, ne possédant pas d'études scientifiques concluantes sur cette nouvelle organisation, a misé sur les échanges avec les spécialistes, les praticiens et les parents afin d'en savoir un peu plus long à ce sujet et de pouvoir ainsi cerner les pièges à éviter ou les difficultés à surmonter pour assurer le succès de cette nouvelle structure scolaire.

CE QU'ON A LU ET ENTENDU

Au Québec, les statistiques sur le décrochage scolaire ont sonné l'alarme. Il fallait trouver des solutions et procéder à des changements pédagogiques importants. Dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, l'organisation en cycles d'apprentissage apparaît comme une organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et plus respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant.

Le Conseil a choisi de rencontrer des personnes engagées dans le changement, intéressées à témoigner de leur expérience et à donner leur point de vue sur la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire. Les enseignants, les premiers à être entendus, sont unanimes à souligner la complexité de plus en plus importante de leur rôle de pédagogues, entre autres parce qu'ils doivent apprivoiser un nouveau programme pédagogique axé sur les compétences, privilégier la différenciation pédagogique et travailler en collaboration avec leurs collègues. Ces grands bouleversements pédagogiques, auxquels ils doivent s'attaquer, expliquent probablement pourquoi ils sont restés silencieux quant à l'obligation de travailler à l'intérieur d'une organisation en cycles d'apprentissage, malgré le fait que celle-ci est une réalité légale et administrative. Ils n'ont pas non plus senti le besoin d'identifier certaines difficultés qu'ils peuvent rencontrer concernant la planification des apprentissages échelonnés sur deux ans ou la place de l'élève à risque dans cette structure scolaire.

Pour leur part, les directeurs d'école se voient attribuer le rôle de leader, c'est-à-dire celui de favoriser la participation de chacun en étant présent, à l'écoute, en développant une vision inspirante des changements, en valorisant la coopération et le travail d'équipe, en partageant le pouvoir avec leur personnel tout en prenant les décisions qui s'imposent.

Les orthopédagogues, quant à eux, voient leur rôle passer de spécialistes des difficultés d'apprentissage travaillant de façon isolée à un rôle d'acteur à part entière de l'équipe-cycle; ils considèrent qu'il leur appartient de soutenir l'enseignant dans la transformation des pratiques pédagogiques et d'apporter de l'aide à l'élève à risque.

Une équipe-cycle est composée des enseignants et des intervenants professionnels qui prennent en charge collectivement le déroulement des apprentissages des élèves pour la durée d'un cycle.

Les enseignants spécialistes de matières apparaissent comme les grands oubliés de l'organisation en cycles d'apprentissage. Pour eux, le défi est de s'intégrer aux équipes-cycles comme des partenaires et non pas comme des *donneurs de périodes libres*.

Les responsables de l'implantation de la réforme se perçoivent surtout comme des accompagnateurs. Leur rôle les amène à chercher à aplanir les difficultés d'implantation et à soutenir les initiatives des milieux. Pour eux, les difficultés sont surtout reliées à l'obligation de se donner une vision commune de l'apprentissage, de voir les apprentissages en continuité plutôt qu'en séquences, d'aborder l'évaluation des apprentissages par des modèles variés plutôt que par un modèle uniforme, de diminuer peu à peu la dépendance à l'égard du matériel didactique, etc. Plusieurs soulignent que les mouvements de personnel ne favorisent tout simplement pas le travail d'équipe.

En ce qui concerne les parents, la réussite scolaire de leur enfant est primordiale avec ou sans nouvelle organisation pédagogique. Ils sont plutôt en attente au regard de cette nouvelle structure. Comme celle-ci vise à favoriser l'implication intellectuelle de l'élève en le rendant actif dans le développement de ses propres compétences, il ne peut plus se fondre dans le groupe. Il doit participer, s'exprimer, se rendre responsable du travail qu'il a à remplir et du fonctionnement de la relation qu'il entretient avec l'enseignant. Dans ce nouveau contexte, les élèves doivent travailler et les parents, étant, on le sait, les premiers responsables de la représentation qu'ont leurs enfants de la notion d'effort, ils doivent encourager leur participation et leur persévérance dans les tâches scolaires.

CE QU'ON A RETENU

Tous ces propos témoignent à la fois du dynamisme des gens du terrain et de leur volonté d'implanter l'organisation en cycles d'apprentissage puisqu'ils croient, en général, que c'est un cadre intéressant pour les élèves. Mais, en même temps, ils expriment bien l'impression de cheminement chaotique que vit le milieu scolaire dans ce domaine. Pour les personnes rencontrées, trop peu d'informations franchissent les portes des écoles. Les praticiens, en général, ne peuvent énoncer clairement les objectifs des cycles d'apprentissage et encore moins les conditions nécessaires à leur implantation. On semble ignorer souvent à l'intérieur même de l'établissement scolaire les textes légaux y faisant référence. Enfin, si l'on questionne sur les cycles d'apprentissage, les réponses concernent davantage la réforme dans son ensemble. **Les milieux scolaires reconnaissent qu'ils sont à construire cette organisation, mais ils ne semblent pas avoir à leur disposition les éléments essentiels qui leur assureraient une certaine efficacité.** Seuls certains milieux, qui ont déjà entrepris une démarche de réflexion avant la réforme, possèdent un plan d'action. D'autres, plus rares, où la recherche-action est en cours, sont à en établir un. Devant ce constat, on ne peut s'étonner que l'organisation en cycles d'apprentissage soit présentement un cadre plus abstrait que concret.

S'il en est ainsi pour plusieurs praticiens, force nous est de constater que les différentes dimensions du changement en cours et leur complémentarité ne sont pas encore comprises des différents éducateurs. L'implantation de la réforme en est encore à ses premiers pas. Même si les témoignages montrent que les praticiens que nous avons rencontrés ne peuvent pas encore parler avec aisance des conditions qui faciliteraient particulièrement la mise sur pied des cycles d'apprentissage, le Conseil retient que les différents groupes ont des idées sur celles qui faciliteraient leur démarche d'implantation de la réforme et, probablement, par voie de conséquence, des cycles d'apprentissage.

En résumé, un fait semble faire consensus, celui qu'à l'intérieur de l'organisation en cycles d'apprentissage, les acteurs scolaires sont appelés à jouer de nouveaux rôles professionnels.

L'organisation en cycles d'apprentissage exige de la part des enseignants une rupture avec la conception de l'acte pédagogique qu'ils possèdent depuis longtemps puisqu'ils doivent apprivoiser un programme de formation axé sur l'approche par compétences, gérer la progression des apprentissages, planifier des situations complexes d'apprentissage, évaluer des compétences collectivement et privilégier la différenciation pédagogique pour tenir compte de la diversité des enfants. Cette description de leur tâche montre

l'ampleur des transformations à opérer tant sur le plan pédagogique que sur le plan organisationnel. Sur le plan professionnel, ils doivent passer d'un travail individuel à un travail collectif, ce qui les oblige à entraîner des collègues qui ont souvent une vision technique de l'enseignement.

Les directeurs d'école, quant à eux, doivent maintenir le cap sur le changement et imposer à tous la direction exigée par la réforme. Le Conseil remarque que, même si les directions sont submergées par l'exigence de la tâche, elles ne mentionnent jamais le conseil d'établissement comme un acteur responsable de l'implantation des cycles d'apprentissage. Le projet éducatif ne semble pas faire partie non plus d'un plan de travail qui vise à implanter les cycles d'apprentissage. La réflexion sur les cycles d'apprentissage est encore embryonnaire dans les écoles et elle se confond la plupart du temps avec l'appropriation générale de la réforme en éducation. Les projets ne sont probablement pas suffisamment avancés pour qu'on songe à les déposer au conseil d'établissement afin qu'ils soient approuvés selon les modalités prévues au régime pédagogique.

Comme on l'a constaté, le cycle d'apprentissage n'est pas qu'affaire d'enseignants. Il exige de la concertation de la part de tous les professionnels et ouvre la porte à des projets interdisciplinaires autour d'une préoccupation partagée. On est encore bien loin de ces regroupements. Le cycle d'apprentissage prend forme autour des enseignants. Tout reste à faire pour encourager les autres acteurs scolaires à partager de façon réaliste la vie des équipes-cycles et à développer une véritable communauté éducative au sein de l'école.

Les praticiens, qui voient leurs rôles se modifier considérablement, identifient des conditions qui leur semblent facilitantes dans le contexte de la réforme pour travailler en cycles d'apprentissage :

- le temps, puisqu'ils travaillent avec les mêmes élèves pendant deux ans, ce qui leur permet de n'avoir à expliquer les règles de gestion de classe qu'une fois tous les deux ans;
- l'occasion de développer l'esprit d'équipe et d'échanger entre collègues pour développer une compréhension commune de l'apprentissage;
- la possibilité de recourir à des agents de changement pour soutenir la mise en place des cycles d'apprentissage;
- la diminution du ratio enseignant/élève, surtout en milieu défavorisé;
- l'arrivée des échelles descriptives pour cerner l'évolution des apprentissages des élèves.

Malgré tous ces bouleversements dans les rôles de chacun, certaines écoles se sont mises à l'œuvre et travaillent à l'intérieur d'une organisation en cycles d'apprentissage. On observe alors que l'école change. Les projets

sont nombreux. Les rapports entre les enseignants sont plus dynamiques. L'intérêt des élèves augmente. Les gens se parlent et parlent... pédagogie. Ces expériences prometteuses devraient être connues et discutées. Elles ont l'avantage de donner une vision intégrée de la réforme : différenciation pédagogique, travail d'équipe, organisation en cycles d'apprentissage... Il semble évident que tous les acteurs profiteraient d'une diffusion méthodique et soutenue des innovations, des démarches de changement en cours et des savoirs qui se construisent actuellement.

CE QUI SOULÈVE LE QUESTIONNEMENT

Plusieurs questions ont été posées aux praticiens concernant les cycles d'apprentissage et la plupart sont restées sans réponse. Le Conseil se demande qui a la responsabilité de faire avancer l'appropriation de cette dimension légale et réglementaire de la réforme de l'éducation au primaire.

Ceux qui travaillent à l'instauration des cycles d'apprentissage voient leur contexte de travail passablement modifié. Dans quelle mesure la démarche d'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage prévoit-elle un continuum de formation composé de retour sur les pratiques et basé sur le partage des savoirs d'expérience? Qui s'en occupe? Qui s'en préoccupe?

DES OBSERVATIONS POUR AMORCER L'ACTION

La réussite de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage pose, de toute évidence, des défis importants, en particulier pour les enseignants et les directions d'école. La progression, la continuité et la cohérence des apprentissages dans une approche qui doit se moduler aux différences de rythme des élèves nécessitent des façons de travailler et des modes de fonctionnement particulier.

Pour approfondir davantage les diverses facettes du changement souhaité, le Conseil supérieur de l'éducation trouve important de porter attention aux inquiétudes que l'organisation en cycles d'apprentissage suscite chez les praticiens, pour mieux cerner, à partir de l'observation des expérimentations en cours, les conditions porteuses de réussite. Il juge aussi important d'aborder le défi qui résulte de cette transformation de la classe traditionnelle, à savoir : *un nouveau partage du pouvoir*.

CE QU'ON A LU ET ENTENDU

L'obligation de différencier la pédagogie et de coopérer dans une équipe-cycle est un défi de taille qui suscite des inquiétudes dans le milieu de l'enseignement primaire. Trois craintes sont mentionnées spontanément

quand on s'adresse aux praticiens. Comment réorganiser le temps pour qu'on puisse planifier, se concerter, apprendre? Quelles mesures pédagogiques doit-on concevoir pour remplacer le redoublement? Comment évaluer des compétences quand on a toujours évalué des connaissances? Toutes ces questions trouvent leurs réponses dans l'action et les intervenants scolaires ont déjà commencé à en trouver quelques-unes.

Ici et ailleurs, l'expérimentation se développe, et si l'on ne peut tirer des conclusions des premiers résultats, on peut, à tout le moins, en prendre connaissance pour éclairer nos propres démarches. En Belgique, par exemple, à l'intérieur de la grande variété des modèles organisationnels, le modèle où l'enseignant accompagne ses élèves sur plus d'une année et le modèle où l'on trouve des décroissements (groupes de besoins, de niveaux, d'intérêts) sont les plus répandus. À Genève, dans l'état actuel des connaissances, les dispositifs de différenciation pédagogique ont un rapport fragile avec l'efficacité des apprentissages. La mise en place des cycles mobilise fortement les enseignants et quelquefois au détriment de la réflexion proprement dite sur l'apprentissage. L'organisation en cycles implique le travail d'équipe comme mode de collaboration privilégié. Il est à noter que la recherche s'interroge sur les effets d'une collaboration qui ne porte pas nécessairement sur les élèves en difficulté alors que la réduction de l'échec scolaire est justement l'objectif premier de toute cette nouvelle organisation scolaire... Aux États-Unis, dans les écoles sans échelons (*nongraded schools*), on note des effets positifs sur l'apprentissage de base lorsque plusieurs formes de différenciation pédagogique coexistent avec des moments d'enseignement direct. Au Québec, les cycles d'apprentissage sont en chantier et il est trop tôt pour avoir des résultats de recherche, mais les premières expérimentations peuvent déjà nous livrer certains faits qui ressortent de l'exploration des scénarios de mise en œuvre des cycles d'apprentissage.

On retient aussi un texte qui décrit une expérience d'implantation du cycle d'apprentissage dans une école de milieu à faible revenu et qui cerne les fondements et les dimensions jugées essentielles du cycle et qui dégage des conditions d'implantation. Cette description fait état du cycle d'apprentissage comme d'un espace-temps flexible sous la responsabilité d'une équipe d'enseignants permettant à celle-ci de prendre en charge collectivement les apprentissages des élèves. Selon le groupe d'enseignants de l'école, les rencontres de cycle régulières permettent d'organiser et de réguler le travail de chacun et le fonctionnement de l'équipe-cycle. Le cycle est un lieu de pouvoir collectif des enseignants sur leur travail et sur son organisation et ainsi qu'un lieu où s'expriment des besoins de formation. Finalement, il est un lieu de développement d'une véritable culture pédagogique et didactique partagée. Cette expérience précise trois conditions incontournables à

L'implantation réussie des cycles : les enseignants doivent avoir du temps; ils doivent briser les murs de l'isolement traditionnel et jouer le jeu de la concertation. Ici, le rôle des membres de la direction est primordial. Les enseignants doivent développer les compétences nécessaires au travail d'équipe et à une gestion efficace du temps disponible. L'expérience précise aussi des conditions liées au processus d'accompagnement, à la gestion des apprentissages et aux accompagnateurs eux-mêmes. L'expérience insiste sur les conditions de soutien et d'accompagnement car, sans cette garantie, il est difficile d'entrevoir une véritable transformation des pratiques.

CE QU'ON A RETENU

Le Conseil prend note du processus de changement en cours. Les cycles d'apprentissage s'implantent dans les écoles québécoises quand émerge une masse critique de personnes qui incarnent dans l'action les buts poursuivis et les traduisent sur les plans fonctionnel et opératoire. Présentement, l'organisation en cycles d'apprentissage est davantage portée par ceux qui osent et ces personnes ont besoin de soutien.

Dans les écoles québécoises, là où les cycles d'apprentissage sont à se construire, les acteurs scolaires s'entendent assez bien pour dire que les actions suivantes sont des conditions favorables à l'implantation :

- donner de la légitimité au changement;
- élaborer un plan de travail qui concrétise la démarche que l'école adopte;
- donner un fonctionnement autonome à chaque équipe-cycle, en incluant les budgets si nécessaire;
- identifier un agent de changement pour soutenir, au besoin, les équipes-cycles d'une école;
- développer une culture de la formation continue selon des formules variées et adaptées;
- se donner du temps pour échanger et pour travailler ensemble;
- s'assurer de l'adhésion de la direction au projet de transformation de l'organisation scolaire.

L'organisation en cycles, en offrant aux acteurs scolaires la possibilité d'assumer une part du leadership, modifie le rapport à la profession. Apprendre ensemble fait sens mais exercer ensemble pose la question du partage du pouvoir. Partager le pouvoir est un défi majeur de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Le Conseil supérieur de l'éducation soulignait d'ailleurs en 1995 « qu'il n'y a pas de changement possible sans pouvoir et (...) la difficulté de toute entreprise de changement vient souvent de ce que le changement s'appuie sur une modification des rapports de pouvoir, de ses lieux d'exercice, ou introduit une nouvelle dynamique en la matière. » À l'école, les rapports de pouvoir sont liés, selon Gather Thurler,

« à une composante essentielle de la vie professionnelle : l'autonomie dont dispose chacun, ce qu'il peut faire de son propre chef, sans demander d'autorisation, ni rendre de comptes. » Et c'est cette culture individualiste qui caractérise les rapports de pouvoir dans les milieux scolaires.

À première vue, l'enseignant qui travaille au sein d'une telle culture individualiste semble bénéficier d'une grande latitude d'action, mais cette latitude est assez illusoire puisqu'il est laissé à lui-même pour tout ce qui concerne la planification et l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Dans un contexte individualiste d'enseignement, cette planification des apprentissages trouve rapidement son point limite du seul fait que l'enseignant est seul devant un groupe d'élèves qui expriment des besoins variés. Ne pouvant pas toujours prendre en compte à lui seul cette diversité de profils en mettant de l'avant diverses stratégies de différenciation pédagogique, il n'a généralement d'autres choix que de recourir à un enseignement tutoral et à sanctionner par le redoublement ceux qui ne peuvent suivre la cadence imposée. Selon cette perspective, l'autonomie de l'enseignant s'avère être, dans la pratique, singulièrement étroite.

On peut comprendre, après avoir entendu les acteurs scolaires, que l'appropriation de nouveaux rôles au sein des équipes-cycles puisse susciter certaines appréhensions. C'est l'écueil le plus évident que doivent affronter les milieux scolaires qui mettent en place une organisation en cycles d'apprentissage.

L'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage représente à l'heure actuelle une réalité en devenir. Il n'existe aucune analyse d'ensemble nous permettant de rendre compte des diverses modalités à l'intérieur desquelles s'exercent les nouveaux rapports de pouvoir. Toujours selon Gather Thurler, l'instauration d'équipes-cycles devrait favoriser la multiplication des échanges entre les intervenants scolaires. Ce faisant, les membres des équipes deviennent mutuellement exposés à autrui, ce qui augmente nécessairement les occasions de frictions. Cependant, une fois que l'exercice de coopération professionnelle est bien enclenché, qu'une culture commune prend forme et que, par conséquent, la pression sociale diminue, on observe que les membres prennent conscience qu'ils ont une prise nouvelle sur leur travail et que celui-ci prend un sens nouveau, valorisé et valorisant. Même sans garantie du succès de cette organisation, le Conseil note la volonté des acteurs de rendre les écoles différentes pour répondre aux besoins des enfants. En somme, le Conseil pense que l'implantation d'équipes-cycles devrait donner lieu à une démarche d'ensemble qui vise à partager le pouvoir autrement et non à une étape qui opposerait les *anciens* et les *modernes*.

CE QUI SOULÈVE LE QUESTIONNEMENT

Partager le pouvoir autrement est souvent source de résistance passive quand il s'agit d'un grand changement surtout que, dans les métiers de l'humain, le pouvoir est souvent tabou, souvent suspect. Est-ce une des raisons pour lesquelles l'organisation en cycles d'apprentissage en est à ses premiers pas?

Dans les écoles québécoises, l'émergence d'une masse critique de personnes qui incarnent, dans l'action, les buts poursuivis et les traduisent sur les plans fonctionnel et opératoire permet de réaliser le changement demandé. C'est ce qui se passe concrètement sur le terrain avec les premières équipes-cycles. Est-ce que le système éducatif mettra les efforts nécessaires pour multiplier rapidement les milieux novateurs?

Même s'il n'existe présentement pas d'études scientifiques montrant l'efficacité de l'organisation en cycles d'apprentissage dans la réussite de l'élève, les études scientifiques sur les phénomènes de la connaissance nous en apprennent assez au sujet du processus d'apprentissage pour reconnaître l'importance d'expérimenter des modèles pédagogiques plus flexibles si nous voulons atteindre l'objectif de la réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Le Conseil supérieur de l'éducation estime qu'il est temps de passer à l'action et veut contribuer à cet objectif en présentant quelques orientations pour guider la mise en œuvre des cycles et en identifiant certains défis à relever pour en réussir l'implantation.

Les recommandations au ministre de l'Éducation et autres membres du réseau scolaire sont aussi formulées dans ce document.

DES ORIENTATIONS ET DES DÉFIS

Après avoir pris connaissance de ce qui se passe au Québec et ailleurs, après avoir rencontré des experts et écouté des praticiens déjà engagés dans le changement, le Conseil a pu identifier des pistes d'action susceptibles de faciliter la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Il a même tracé les grandes lignes d'un véritable programme que les responsables de la réforme de l'éducation et les intervenants scolaires peuvent utiliser pour alimenter leur réflexion et planifier leur démarche de changement.

DES ORIENTATIONS

Afin de guider la mise en œuvre d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage, le Conseil porte à l'attention de chacun d'eux les quatre orientations qui apparaissent ci-après.

- Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants

Pour vivre les différences comme une richesse, il faut que s'exerce le droit à la ressemblance comme le droit à la différence : droit à la ressemblance parce que chaque enfant, quelles que soient la couleur de sa peau, son origine sociale, ses difficultés ou aptitudes scolaires, a le droit d'apprendre à se connaître et à comprendre le monde dans lequel il vit; droit à la différence pour que les élèves puissent s'enrichir mutuellement dans le respect de leurs différences. L'organisation scolaire doit donner à chaque élève les meilleurs moyens pour réussir son apprentissage, sa socialisation et son insertion dans une collectivité.

Un pédagogue sensible à la diversité des rapports au savoir, des manières d'apprendre, des rythmes de développement de chacun se doit d'accepter l'idée de multiplier et de partager les regards sur les enfants. Il voudra privilégier le développement global de la personne et son ouverture au monde en estimant que c'est plus important que la seule accumulation des savoirs. Le développement du potentiel de chaque élève devient central dans cette approche.

- Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école

Sans l'implication réelle du directeur de l'école, les changements majeurs dont il est question dans cet avis ne se feront pas vraiment. La double fonction pédagogique et administrative du directeur d'école étant maintenant reconnue avec la décentralisation des pouvoirs vers l'école et le conseil d'établissement, il faut que des mesures concrètes soient prises pour le soutenir. Certaines pratiques doivent être modifiées afin qu'une aide réelle lui soit apportée sur le plan administratif. Des modèles de formation doivent appuyer sa réflexion pédagogique. Cette aide doit correspondre à celle dont il a besoin comme leader pédagogique et responsable administratif.

- Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève

L'évaluation s'adresse d'abord à l'élève et vise à lui faire mieux connaître ses forces et ses faiblesses et à identifier ses progrès. L'engagement des enseignants dans une équipe-cycle est de prendre chaque élève là où il est pour le faire progresser et non pas seulement de s'assurer qu'il suit le groupe. Dans cet esprit, le passage d'un cycle à l'autre et le passage du primaire au secondaire sont des étapes à franchir devant assurer la continuité des apprentissages à maîtriser.

- Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique

Il est souhaitable que les équipes-cycles partagent leurs pratiques pédagogiques, explorent, évaluent, prennent connaissance de la recherche et de ses résultats pour les réinvestir à leur tour. Ce mouvement ne doit pas être à sens unique. Les équipes doivent être appelées à fournir un apport pour que leurs savoirs d'expériences pédagogiques puissent alimenter la théorie. Cela exige, cependant, que les équipes acceptent que leur pratique fasse l'objet d'observation par un regard externe. Si elles veulent passer d'une pratique privée à une pratique publique, il faut qu'elles voient et qu'elles soient vues. C'est une exigence à la fois scientifique et stratégique : scientifique dans la mesure où l'on ne peut identifier des savoirs pédagogiques si on ne voit pas ce qui se passe dans le quotidien des groupes d'élèves et si on ne compare pas des pratiques enseignantes entre elles; stratégique en ce sens que l'on ne peut faire reconnaître la solidité de ces savoirs si on ne rend pas compte de la manière de les produire. Comme le dit Gauthier, « On ne peut faire de la recherche sans voir et on ne peut professionnaliser sans être vu. »

DES DÉFIS

La mise en œuvre de ces orientations interpelle tous les intervenants intéressés par l'enseignement primaire et, de façon particulière, les directions d'école et les équipes-cycles. Aussi, dans son avis, le Conseil précise, pour ces éducateurs, trois défis à relever afin que les cycles d'apprentissage soient plus qu'une mesure administrative, qu'ils soient d'abord et avant tout une organisation pédagogique de l'école.

- Mettre en pratique la différenciation pédagogique

Sans différenciation pédagogique, l'organisation en cycles d'apprentissage n'a pas véritablement sa raison d'être. La pédagogie différenciée vise à permettre à chaque enseignant de réfléchir sur la manière dont il enseigne, de connaître les stratégies métacognitives de chaque élève, de mettre l'élève en situation de choix, d'introduire des espaces de réflexion et de régulation pour que celui-ci puisse réfléchir et avoir l'intelligence de ce qu'il fait. Pourquoi hésiter à adopter cette approche? Sans doute parce que l'enseignant passe d'une fonction de transmission de connaissances à une fonction de soutien et de guide à l'apprentissage et que cette voie peut être déstabilisante. Jusqu'à maintenant, l'enseignant était surtout responsable de la procédure d'apprentissage. La pédagogie différenciée le rend aussi responsable du processus d'apprentissage, et ce, afin que chaque élève trouve la meilleure démarche pour apprendre.

Quant à l'enseignant, comment apprend-il? Il apprend, de la même façon que l'élève, en passant à l'acte, c'est-à-dire en se familiarisant avec la pédagogie différenciée et en la mettant en pratique dans sa classe

- Apprendre la coopération professionnelle

Les équipes-cycles doivent développer des habiletés de communication professionnelle, apprendre à gérer le temps autrement et favoriser des conditions pour la mise en œuvre d'une pratique réflexive. À la lumière de ce que le Conseil a lu, entendu et analysé, les avantages de l'organisation en cycles d'apprentissage ne se manifesteront que lorsque les équipes-cycles auront dominé les difficultés de la coopération professionnelle et auront appris à planifier en équipe leur enseignement et le cheminement des élèves sur une période de deux ans.

C'est un défi à ne pas négliger. Dans une profession comme l'enseignement, où la technique et la science ne font pas l'unanimité, et où l'on s'oppose souvent sur le plan des valeurs ou des manières de faire ou de dire, le travail coopératif doit se révéler un choix pratique plutôt qu'idéaliste. L'école doit inventer et développer une véritable responsabilité collective. L'implantation des cycles d'apprentissage est une occasion d'exiger la pratique de la coopération dans un contexte de lutte contre l'échec. L'intérêt des cycles de deux ans consiste à créer un espace-temps de formation plus vaste tout en mobilisant une équipe d'enseignants à créer des dispositifs de différenciation pédagogique efficaces pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves. C'est en ce sens que la base de cette coopération est dite professionnelle.

- Utiliser le temps comme une ressource pédagogique

La dimension du temps relié à l'apprentissage en cycles se veut avant tout un espace-temps de formation de l'élève. Le temps où l'élève s'implique dans une tâche scolaire, le temps qu'il consacre à l'apprentissage, le temps dont il a besoin pour maîtriser une compétence.

Si l'on considère que le temps que l'élève consacre à la maîtrise d'une compétence est primordial pour son apprentissage, il faut s'assurer qu'il soit placé dans une situation où il peut le mieux utiliser ce temps en fonction de ses besoins. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà affirmé que « donner un sens pédagogique au temps scolaire, c'est entreprendre une démarche de changement dont le défi est de percevoir le temps comme un outil pédagogique, une ressource à utiliser dans l'intérêt des élèves. » L'organisation en cycles d'apprentissage trouve ici ses fondements.

LES RECOMMANDATIONS

Considérant que l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage

- est une innovation pédagogique peu documentée et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir;
- offre, néanmoins, une perspective prometteuse si l'on se fie aux premières expériences en cours au Québec;
- est une obligation légale et réglementaire qui interpelle le conseil d'établissement, au regard des modalités d'application du régime pédagogique sur le leadership de la direction, et la participation des personnels;
- s'appuie sur les résultats de recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves réussissent mieux s'ils font des apprentissages significatifs qui respectent leur style et leur rythme d'apprentissage;
- crée des conditions favorables à une pédagogie centrée sur les besoins des élèves;
- suppose un développement pédagogique et un changement de culture auxquels, dans l'ensemble, les éducateurs qui œuvrent actuellement auprès des élèves ne sont pas préparés;
- est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership grâce à un soutien efficace de la part des différents acteurs scolaires;
- appelle le partage du pouvoir de la direction de l'école avec les équipes-cycles;
- s'accommode difficilement de certaines règles d'organisation scolaire prévues à la convention collective;

le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation :

- de soutenir financièrement les commissions scolaires dans la mise en place de réseaux de communication efficaces qui aient pour objectifs :
 - d'assurer la transmission des connaissances reliées à l'organisation en cycles d'apprentissage;
 - de diffuser les modèles d'organisation scolaire d'une manière méthodique et soutenue;
- de faire connaître les efforts de changements qui sont en cours;
- de mettre en lien les divers acteurs touchés par le changement;

- d'expliciter, dans la politique d'évaluation des apprentissages ou dans un autre texte officiel, le sens de l'article 15 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* de façon à souligner le caractère progressif et différencié de l'apprentissage de même que le caractère collégial de la gestion des apprentissages;
- de s'assurer, de concert avec les commissions scolaires et les syndicats concernés, que les règles de la convention collective tant nationale que locale facilitent l'organisation en cycles d'apprentissage.

Aux commissions scolaires :

- d'appuyer par des mesures efficaces les directions d'école pour qu'elles puissent assumer leur rôle de leader dans l'implantation des cycles d'apprentissage et dans la réorganisation scolaire que cela implique dans leur milieu;
- de proposer, à leur personnel, des modes variés de formation continue reposant :
 - sur la concertation avec les enseignants;
 - sur un continuum composé de deux volets : soit les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience;
- de s'associer, dès maintenant, au réseau privé et aux universités pour entreprendre des recherches qui auront pour objet :
 - de faire un bilan des pratiques pédagogiques novatrices actuelles;
 - de cerner les pratiques organisationnelles que permet le cycle d'apprentissage;
 - d'évaluer les effets de ces pratiques sur la réussite des élèves.

Aux conseils d'établissement :

- de s'assurer que l'organisation en cycles d'apprentissage soit intégrée dans le projet éducatif de l'école;
- de s'assurer que l'information sur les résultats scolaires soit accessible et claire pour les parents et l'ensemble de la communauté;
- de s'assurer de la prise en charge collective et partagée de cette organisation par les différents acteurs scolaires.

Aux organismes de participation des parents :

- de prendre les moyens pour informer les parents de façon régulière et systématique sur les changements en cours et leurs objectifs.

Aux directeurs d'école :

- de prévoir, à l'intérieur de l'école, du temps et un lieu de discussions pédagogiques favorisant les échanges sur la réforme et l'implantation des cycles d'apprentissage;
- d'instituer une gestion participative où les membres du personnel de l'école peuvent exercer leurs responsabilités professionnelles;
- de s'organiser, en réseau professionnel, pour s'informer, se former, se soutenir, dans le contexte d'un changement de culture relié à la mise en place d'une nouvelle organisation scolaire.

Aux équipes-écoles :

- de se donner, dans un contexte de changement de culture, un plan de formation continue qui privilégie différentes sources de formation pour le réaliser :
 - la formation par les pairs, par les équipes-cycles, par les spécialistes;
 - la connaissance des expérimentations d'ici et d'ailleurs;
 - les recherches-actions;
 - le retour sur les pratiques;
 - des stages d'expérimentation;
- d'expérimenter des modèles pédagogiques pour intégrer les enseignants spécialistes de matière et les autres professionnels aux équipes-cycles.

Aux équipes-cycles :

- d'élaborer et d'exploiter des mécanismes d'échanges pour :
 - favoriser la réflexion et l'interaction entre pairs;
 - discuter de pédagogie;
 - partager des stratégies de différenciation pédagogique;
 - développer une démarche dans l'action et sur l'action;
- d'expérimenter des modèles organisationnels leur permettant d'exercer collectivement la responsabilité des apprentissages et de l'évaluation.

Aux universités et aux écoles :

- de développer la recherche collaborative où le savoir pédagogique issu de la pratique de l'organisation en cycles d'apprentissage au primaire soit rendu public et accessible.

CONCLUSION

En choisissant comme thème de réflexion les cycles d'apprentissage, le Conseil voulait savoir où en était la mise en œuvre de ce nouveau mode d'organisation dans les écoles primaires. Au-delà de la prescription légale et réglementaire et du caractère administratif de la mesure, il s'est attardé à la dimension pédagogique des cycles d'apprentissage parce que c'est là que cette innovation prend son inspiration et tout son sens. On ferait fausse route de n'y voir qu'une nouvelle organisation administrative. Et le Conseil s'en est inquiété.

Les consultations et les observations effectuées pour élaborer cet avis mettent en évidence que les écoles primaires en sont actuellement à l'appropriation de la réforme sans en percevoir, sauf exception, tous les effets pédagogiques concrets. Les éducateurs qui œuvrent auprès des élèves ne sont pas encore parvenus à cerner clairement l'apport spécifique des cycles d'apprentissage dans le cheminement scolaire des élèves. Cette situation est d'autant plus compréhensible qu'il existe peu d'études sur le sujet et que les expériences des cycles d'apprentissage vécues en Suisse, en France, en Oregon ou ailleurs sont encore trop récentes pour pouvoir en dégager un ou des modèles porteurs d'avenir. Donc, l'école québécoise s'inscrit non seulement dans un changement pédagogique profond, elle fait aussi œuvre de pionnière. Pour avancer, elle doit s'appuyer sur les résultats de la recherche sur l'apprentissage, qui montrent que les élèves apprennent mieux si leurs apprentissages ont du sens pour eux et si cela se fait dans le respect de leur style et de leur rythme d'apprentissage. Le cycle d'apprentissage se veut justement une organisation scolaire qui favorise une pédagogie centrée sur les besoins des élèves.

Cette dernière affirmation, le Conseil l'a répétée à plusieurs reprises au cours de la dernière décennie. Il est conscient que le changement qu'il a proposé et que la réforme a confirmé, implique une démarche longue et pleine d'embûches. Par cet avis, il veut en alléger le parcours. Aussi, il fournit un ensemble de balises qui lui semblent essentielles pour que le changement permette au plus grand nombre possible d'élèves de réussir leurs études primaires. Le Conseil y expose clairement les aspects essentiels d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, les conditions facilitantes pour une mise en œuvre réussie de même que les défis que cette nouvelle organisation scolaire posent aux différents acteurs du système scolaire.

Dans une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage, une équipe d'enseignants observe les élèves qui lui sont confiés afin de choisir un ensemble d'activités significatives pour eux et qui les aideront à développer, pendant deux ans, les compétences prévues au programme. L'équipe qui prend

en charge un groupe d'élèves suit le cheminement de chaque élève, évalue sa progression et en témoigne d'abord à l'élève lui-même, puis à ses parents. C'est dans cet esprit de progression continue de chaque élève que la mesure mécanique du redoublement devrait disparaître. Normalement, l'élève qui, après deux ans, n'a pas développé toutes les compétences prévues au programme poursuit son apprentissage, à son rythme, là où il est rendu. Il ne recommence pas ce qu'il a appris. C'est à l'école de trouver les solutions appropriées aux besoins de cet élève.

Un tel mode de fonctionnement suppose que les enseignants, incluant les spécialistes de matières et les orthopédagogues, prennent l'habitude de planifier en équipe les activités d'apprentissage sur deux ans, d'intervenir de plusieurs façons auprès des élèves, de les suivre et de les évaluer ensemble. C'est apprendre à faire de l'enseignement collaboratif, à pratiquer une pédagogie différenciée et à utiliser le temps comme une ressource pédagogique. Cette manière de faire est nouvelle et les enseignants n'y ont pas été préparés. Il leur faut de la formation et du temps pour échanger sur leurs expériences, leurs pratiques et sur une pédagogie qui mise sur la diversité des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves. Le Conseil note que ceux qui ont appris à fonctionner selon ce nouveau modèle ne voudraient plus revenir à la situation où ils devaient apporter seuls des réponses adaptées aux besoins variés des élèves. Le passage du mode d'organisation actuel à une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est un défi que les enseignants pourront relever à la condition que les directions d'école en assument le leadership et que les conseils d'établissement en approuvent les modalités dans le cadre du projet éducatif de l'école et en témoignent dans le rapport annuel qu'il dépose à la commission scolaire.

Le Conseil souligne que les directions d'école pourront assumer ce nouveau rôle qui s'ajoute à toutes les nouvelles tâches qui ont été dévolues à l'école dans le cadre de la réforme, uniquement si les différents acteurs scolaires, selon leurs responsabilités propres, les soutiennent adéquatement. Il fait aussi ressortir l'importance pour les directions d'école de pratiquer une gestion participative qui mise sur une compréhension commune du sens accordé au changement et qui s'appuie sur des mécanismes d'échange efficaces et sur l'autonomie de l'équipe-cycle.

Pour soutenir les enseignants et les directions d'écoles dans leur démarche de changement, le Conseil interpelle le ministre de l'Éducation, les commissions scolaires, les syndicats et les conseils d'établissement pour qu'ils facilitent la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les

écoles primaires. Il donne aussi aux différents acteurs de l'école des pistes d'action susceptibles de les aider dans la maîtrise du changement en cours. Il est conscient que la mise en œuvre d'une organisation pédagogique en cycles d'apprentissage est, en quelque sorte, un signe important, voire un indicateur de la réussite de la mise en œuvre de la réforme au primaire.

TABLE DES MATIÈRES DE L'AVIS

L'ORGANISATION DU PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE MISE EN ŒUVRE À SOUTENIR

Introduction	5
Chapitre 1	
Comprendre les cycles d'apprentissage	7
1.1 Vers une organisation scolaire adaptée au défi de la réussite	7
1.2 Les cycles d'apprentissage dans d'autres systèmes scolaires	8
1.3 Les cycles d'apprentissage : une notion qui évolue	10
1.4 L'organisation en cycles d'apprentissage : un choix cohérent	11
1.5 L'organisation en cycles d'apprentissage : un changement de culture	16
Chapitre 2	
Des acteurs à la recherche de leur rôle	19
2.2 TÉMOIGNAGES	19
2.1.1 <i>Des enseignants</i>	19
2.1.2 <i>Des directions d'école</i>	20
2.1.3 <i>Des orthopédagogues</i>	21
2.1.4 <i>Des enseignants spécialistes de matières</i>	21
2.1.5 <i>Des responsables de l'implantation de la réforme</i>	21
2.1.6 <i>Des parents</i>	22
2.2 Nouveaux rôles pour les acteurs scolaires	23
2.2.1 <i>Les enseignants</i>	24
2.2.2 <i>Les directions d'école</i>	25
2.2.3 <i>Les autres acteurs scolaires</i>	26
2.2.4 <i>L'élève et sa famille dans l'organisation en cycles d'apprentissage</i>	27
2.2.5 <i>Le conseil d'établissement</i>	29
Chapitre 3	
Observations pour amorcer l'action	31
3.1 Inquiétudes liées à l'organisation du primaire en cycles d'apprentissage	31
3.1.1 <i>La réorganisation du temps</i>	31
3.1.2 <i>La disparition du redoublement</i>	32
3.1.3 <i>L'évaluation des compétences</i>	33

3.2	Conditions pour réussir l'organisation en cycles d'apprentissage	34
3.3	Premiers résultats liés à l'expérimentation ici et ailleurs	36
3.4	Un enjeu majeur : un nouveau partage du pouvoir	38
3.4.1	<i>Les rapports de pouvoir dans une organisation en cycles d'apprentissage</i>	38
3.4.2	<i>Les écueils liés au partage des pouvoirs</i>	39
3.4.3	<i>Le travail d'équipe : une dynamique nouvelle</i>	39
Chapitre 4		
	Orientations, défis, recommandations	41
4.1	Les orientations	
4.1.1	<i>Miser sur la richesse de la diversité d'un groupe d'enfants</i>	41
4.1.2	<i>Reconnaître l'importance capitale du leadership de la direction dans une réorganisation scolaire de l'école</i>	41
4.1.3	<i>Évaluer les apprentissages pour rendre service à l'élève</i>	42
4.1.4	<i>Inviter les équipes-cycles à passer d'une pratique privée à une pratique publique</i>	42
4.2	Les défis	43
4.2.1	<i>Mettre en pratique la différenciation pédagogique</i>	43
4.2.2	<i>Apprendre la coopération professionnelle</i>	43
4.2.3	<i>Utiliser le temps comme une ressource pédagogique</i>	44
4.3	Les recommandations	44
Conclusion		47
Annexe 1		49
Annexe 2		51
Annexe 3		53
Bibliographie		55
Définition des termes soulignés dans le texte		66
	<i>Cycle pluriannuel (page 5)</i>	
	<i>Mesures de remédiation (page 5)</i>	
	<i>Cycle d'apprentissage (page 5)</i>	
	<i>Équipe-cycle (page 11)</i>	
	<i>Métacognition (page 14)</i>	
	<i>Psychologie cognitive (page 16)</i>	

**LE TEXTE COMPLET DE L'AVIS *L'ORGANISATION DU
PRIMAIRE EN CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE MISE
EN ŒUVRE À SOUTENIR* EST DISPONIBLE :**

- 1 sur le **site internet** du Conseil supérieur de l'éducation :
www.cse.gouv.qc.ca
- 2 **sur demande**, au Conseil supérieur de l'éducation :
par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
par télécopieur : (418) 644-2530
par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

