

## **LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE AUTRE ORGANISATION DU TRAVAIL POUR COMBATTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE**

de Philippe PERRENOUD

Depuis le schéma directeur de 1991, l'instauration d'études par cycles dans notre profession ne s'est pas faite sans difficultés mais il existe peu d'écoles où celle-ci n'est pas aujourd'hui une réalité.

C'est pour cette raison que, quand des chercheurs réfléchissent aujourd'hui à mettre en œuvre des cycles d'apprentissage dans l'Éducation Nationale, nous pouvons avoir l'impression que ce qui s'est passé depuis 13 ans dans notre secteur pourrait être pris comme un exemple (voir un modèle) de ce qui se passe quand on veut mettre cette belle idée en application.

Le livre de Philippe PERRENOUD est de ce point de vue très intéressant. S'appuyant sur une analyse très fine de la réalité des écoles (qu'il connaît bien en tant que sociologue), il établit une sorte de programme qui selon lui pourrait permettre l'instauration des cycles. Mais ce qui est particulièrement intéressant pour nous, c'est qu'en bon connaisseur de la réalité et des problèmes de l'école, il essaye de montrer les différents écueils à éviter lors de cette mise en place. C'est là que son travail peut nous permettre d'obtenir des outils (que l'on peut transposer assez facilement) pour effectuer un petit bilan de l'instauration des cycles dans notre domaine. Et de pages en pages, on est édifié...

Ce peut-il que la profession soit tombée dans tous les pièges inventoriés par Philippe PERRENOUD ou (ce qui est moins crédible), celui-ci se sert-il, sans la nommer, de notre profession pour en voir tous les problèmes ? Toujours est-il que nous retrouvons extrêmement bien formulées, les limites de notre système dont nous allons essayer de montrer quelques exemples plus bas.

La question principale de ce livre concerne l'organisation de l'école. Le but est de mettre en œuvre une véritable « pédagogie différenciée ». Cette pédagogie différenciée ne consiste pas seulement à tenir compte de la spécificité de chaque élève, ce que chaque professeur fait bien évidemment, mais de proposer aux élèves une « *individualisation des parcours de formation* », c'est-à-dire de proposer à ceux-ci « *des 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) page 7* ».

Un observateur attentif des organisations des écoles de musique constatera une certaine ressemblance avec la tendance qui existe dans nos écoles à chercher plusieurs cursus différenciés, à introduire de la souplesse par l'instauration d'Unités de valeurs ou d'ateliers dans l'école. Tout le travail de Philippe PERRENOUD concernant les moyens de mettre en application les idées de la « pédagogie différenciée » tient en sa volonté de rendre l'école véritablement démocratique. Car ce qui sous-tend le travail des promoteurs de ce courant pédagogique est d'arriver à faire accéder tous les élèves aux formes de savoirs à l'issue des études obligatoires et affronter de face des pratiques dont

la sociologie a montré qu'elles pouvaient encore être source sinon d'élitisme, en tout cas de beaucoup trop d'échecs.

Par exemple, une des idées contre laquelle s'insurge Philippe PERRENOUD et que nous retrouvons souvent dans l'instauration des différents cursus de l'école de musique est que la mise en place de cycles d'apprentissage devrait permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs de fin de cycle **en un même nombre d'années**. « *Je fais 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 (page 3)* ». Notre enseignement n'est pas obligatoire, mais nous pensons que cette idée pourrait cependant être l'objet d'un débat dans notre profession. Dans ce chapitre (pages 95 et suivantes), il montre ainsi l'impraticabilité d'une **individualisation par le temps** comme cela se passe dans beaucoup de nos écoles au nom « du respect du rythme de chacun » et l'instauration de parcours non diplômants calqués sur l'autre cursus mais dont le temps est la seule véritable variable. Ainsi pourrait-on jouer sur le nombre d'heures de présence ? Philippe PERRENOUD pense que la société, les parents ne seraient pas prêts à accepter, au nom de l'« égalité », une prise en charge plus intensive pour les élèves les plus lents ou en difficulté et donc son corollaire, moins de temps accordé aux élèves les plus rapides. Il nous semble que cela concorde assez avec certaines réactions de parents qui, lorsque l'on propose un travail de groupe, demandent tout de même si leur enfant aura son cours individuel pour qu'il ne soit pas "pénalisé". Philippe PERRENOUD propose alors, afin de ne pas « *s'accommoder de l'inégalité des acquis de base* », d'explorer d'autres formes d'individualisation, c'est-à-dire, de viser les mêmes acquis, les mêmes apprentissages, dans un temps à peu près semblable, mais en diversifiant le parcours en fonction des besoins de chacun.

Afin d'aboutir à ce résultat, Philippe PERRENOUD revendique une forte autonomie des enseignants afin qu'ils puissent « piloter les progressions » à l'intérieur d'un cycle pluriannuel. Mais que veut vraiment dire piloter les progressions, piloter les apprentissages dans cette nouvelle organisation ?

La première idée est que les enseignants organisent « des étapes compatibles avec des objectifs de haut niveau ». Dans notre société, notre rapport au savoir a changé. On ne parle plus seulement de « savoirs » mais aussi de compétences qu'ils s'agit de développer. Celles-ci mettent l'accent « *sur les savoirs comme ressources pour comprendre, juger, anticiper, décider, agir à bon escient* ». Voyons plus précisément ce qu'il appelle « *savoirs taxinomiques de haut niveaux* »... Ce sont des compétences comme "savoir réfléchir de façon autonome", "apprendre à apprendre" que l'on appelle de "haut niveau" car elles concernent le raisonnement par rapport aux savoirs de "bas niveau" qui sont de l'ordre de la mémorisation.

Malheureusement, la construction et l'évaluation des compétences sont bien plus difficiles que celles des savoirs... Dans l'école de musique, y travailler en 32 semaines par an, (1200h à l'école) est un véritable défi... Nous disposons pourtant d'atouts et notamment le fait que les élèves ne changent pas tous les ans de professeurs, ce qui a sans doute facilité l'instauration des cycles et nous permet d'envisager des acquisitions sur le moyen terme et non plus à court terme.

Cependant, comme les autres, nous ne sommes pas à l'abri d'un écueil : il est plus facile pour les enseignants de justifier le travail fait avec les élèves en établissant une liste des études et des morceaux joués dans l'année que de parler de progrès dans la capacité des enfants à imaginer, à raisonner, à choisir les doigts... « *Comment, dans ces domaines, attester une réelle progression alors qu'il est si difficile de distinguer finement des niveaux de maîtrise successifs ? (page 6)* ». Ce qui fait que nous avons une vision très économique de l'acquisition des savoirs où, semaine après semaine, on engrange des connaissances, on découpe les acquisitions en programme qui s'effectuent de manière

linéaire. Comment imaginer d'autres manières de faire ? C'est ce que Philippe Perrenoud traite en s'intéressant notamment à la situation problème et ce qu'il appelle les objectifs-noyaux qui selon lui rendent plus souple l'organisation et sont compatibles avec une organisation en cycles. « *Les cycles d'apprentissage n'empêchent pas une évaluation régulière des progressions, mais 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 le rendre irréprochable aux yeux des parents (...) page 6* ». Il insiste particulièrement sur ce travail de définition de ces objectifs noyaux qui est au cœur de véritables batailles entre disciplines au lieu d'être l'occasion de trouver des objectifs communs et véritablement atteignables par tous, ne découpant pas ainsi le travail des enseignants entre un enseignement traditionnel et un supplément d'âme, un enseignement de soutien pour ceux qui décrochent :

*« Ce qu'il faut affirmer clairement, en matière de curriculum, c'est l'impérieuse nécessité de ne pas calquer les objectifs de la scolarité de base sur le niveau exigé à l'entrée des filières les plus sélectives de l'enseignement postobligatoire. Car la proportion d'une génération susceptible d'atteindre un tel niveau à 15-16 ans oscille, selon les systèmes éducatifs, entre un quart et une moitié de chaque classe d'âge. Si l'on fixe la barre aussi haut, tous les autres seront mis en échec, orientés vers des filières moins difficiles.*

*Mon propos n'est pas ici d'examiner en détail la question des contenus et des contours d'une culture générale pour tous, ni de débattre des diverses conceptions possibles des savoirs et des compétences qui devraient former le cœur de cette formation commune (Perrenoud, 2001,2002). Une chose est sûre : on devrait donner la priorité aux besoins de ceux qui ne feront pas d'études longues, en se demandant de quoi chacun aura besoin dans sa vie, quels que soient sa condition sociale et son métier. Cela supposerait une réelle volonté de démocratisation de l'accès aux savoirs de base. Une telle volonté est aujourd'hui affirmée par tous les gouvernements, parce qu'elle est « politiquement correcte », mais sa mise en œuvre est très inégale, selon le pays et dans chacun, selon les partis au pouvoir.*

*(...) Pour dire les choses autrement : l'instauration de cycles pluriannuels n'est une stratégie crédible de démocratisation que si elle s'accompagne d'une révision curriculaire qui place la barre moins haut.*

*(...) Ne nous cachons pas l'ampleur des conflits d'intérêts et des différends idéologiques sur ces questions (...) Pourquoi estime-t-on indispensable que chacun sache lire à sept ans, en mettant du coup en échec grave et durable ceux qui n'y parviennent pas ? La seule réponse est, encore aujourd'hui : pour ne pas retarder les meilleurs dans leur marche vers les études longues ! La plupart des apprentissages sont programmés à l'âge le plus précoce possible ; la grammaire formelle, la soustraction, le texte argumentatif, les fractions, les langues étrangères, l'algèbre font irruption dans les programmes dès qu'un tiers des élèves sont capables d'apprivoiser ces nouveaux savoirs. Que les autres soient mis en échec par ces ambitions prématurées, ceux qui ne se soucient que des élites s'en moquent » (page 100 et 101).*

La question de l'évaluation est au cœur du débat quand on parle de la définition des objectifs. Voyons maintenant comment celle-ci peut devenir cet outil de régulation des apprentissages et de pilotage des parcours de formation ? Cette question interroge un peu nos modes d'évaluation traditionnels comme par exemple, les bulletins annuels. N'est-ce pas la perpétuation de l'évaluation annuelle ou bien a-t-on su les transformer ?

Pour résumer, Philippe PERRENOUD montre comment l'évaluation peut être utilisée d'une manière plus profitable afin d'orienter le parcours des élèves dans ce nouveau cursus et comment elle peut être utile afin d'évaluer les possibilités d'apprentissage des élèves. Il nous met particulièrement en garde contre la tentation, notre « *obsession prématurée* » de mettre des évaluations certificatives (on trouve souvent sommatives) partout. Par ailleurs, il nous conseille de bien différencier l'information des parents de l'évaluation qui a pour but la régulation des apprentissages car nous rappelle-t-il : « *Ce n'est pas en informant les parents qu'on régule les apprentissages !* ».

« Pourquoi insister ? Parce que les systèmes scolaires investissent souvent des efforts démesurés dans une évaluation informative considérée comme fonction autonome et dans son instrument, le « bulletin d'évaluation » (nommé encore carnet, livret ou dossier), un document destiné aux parents et marginalement aux élèves. La conception et la généralisation de ce bulletin deviennent des préoccupations centrales, alors que celui-ci ne garantit en tant que tel aucune régulation des apprentissages et des parcours durant le cycle (ni d'ailleurs un bilan digne de ce nom en fin de cycle, ni de bonnes décisions d'orientation ou de sélection).

Bref, on met la charrue devant les bœufs. Plutôt que de développer d'abord des instruments d'évaluation formative, certificative et pronostique adaptés aux cycles pluriannuels, pour inventer ensuite seulement les formes de communication d'une partie des informations et interprétations qui en résultent aux parents, on fait exactement l'inverse (...)

Lorsque le système éducatif est pris par l'urgence, sa tentation est forte d'imaginer qu'il peut "faire d'une pierre deux coups" et décider qu'on utilisera, à l'interne, le bulletin scolaire comme outil formatif ou certificatif. Ce faisant, on court un risque majeur : limiter l'investissement institutionnel au développement d'un bulletin scolaire, donc au minimum d'informations simples requises pour tenir les parents au courant des progrès de leur enfant. Du coup, on fera l'économie d'un investissement institutionnel équivalent dans le développement d'outils de régulation. Pourtant, ce développement se heurte à des obstacles théoriques et méthodologiques sans commune mesure avec ceux qu'il faut surmonter pour fabriquer un bulletin scolaire acceptable. ». (pages 137 et 138)

Toutes les modalités d'application de la mise en place des cycles sont ainsi passées en revue en montrant les présupposés et les problèmes sensés pouvoir surgir. C'est peut-être un ouvrage de ce type qui nous a manqué en 1991 lors de la sortie du schéma directeur qui nous proposait des pistes sans bien faire comprendre les valeurs que l'on cherchait à promouvoir exactement.

Alors que la question de la démocratisation des écoles de musique est une des questions préoccupante pour la profession, ce livre est idéal pour faire un bilan et trouver les moyens d'une nouvelle organisation dont on voit poindre les orientations...

Toutes ces questions sont abordées de manière précises et pertinentes et permettent une intéressante confrontation avec notre situation actuelle. Nous voyons aussi les enjeux qui sont sous-jacents : démocratisation de l'enseignement, non prolétarianisation du métier d'enseignant... Comme dans tous ses autres ouvrages, l'écriture de Philippe PERRENOUD est très facile ; sa pensée est extrêmement judicieuse et bien présentée, avec des exemples adaptés permettant de bien comprendre son cheminement. Notons, comme dans tous ses articles et ouvrages, que Philippe PERRENOUD donne son adresse électronique, preuve d'un réel souci de débat.

Vincent MAGNAN

Presses Universitaires de Québec, 2002.

Collection Education Intervention

218 pages. Prix éditeur : 21€35

N° ISBN : 2-7605-1208-8

Site Web : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Site de l'éditeur : <http://www.puq.quebec.ca/data/D-1208.html>

Pour Information : il existe au Cefedem Rhône-Alpes, une vidéo de la conférence que Philippe PERRENOUD a donné en 2004 au CNSM de LYON et qui concerne spécifiquement notre profession.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

### **LES CYCLES D'APRENTISSAGE. UNE AUTRE ORGANISATION DU TRAVAIL POUR COMBATTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE**

*par Philippe PERRENOUD*

Les cycles d'apprentissage pluriannuels sont à l'ordre du jour dans de nombreux systèmes éducatifs. L'idée de base est simple : substituer aux étapes annuelles de progression des étapes d'au moins deux ans, et dans certains pays de trois ou quatre ans ; fixer des objectifs d'apprentissage à chaque cycle et confier aux enseignants le soin de structurer et de piloter les parcours de formation, comme ils le font aujourd'hui durant l'année scolaire.

Pourquoi remanier et, dans certains cas, bouleverser l'organisation du travail scolaire ? Pour rendre l'école plus juste et efficace, pour mieux lutter contre l'échec scolaire et les inégalités ? Pour donner à la pédagogie différenciée les espaces-temps qu'elle mérite ?

L'auteur se propose d'explicitier les fondements pédagogiques de cette innovation structurelle. Les cycles d'apprentissage rendent certaines pratiques possibles, mais leurs effets dépendront, en fin de compte, de la façon dont ils seront habités. D'abord au moment de les concevoir : objectifs bien définis et modèles réalistes d'organisation du travail. Ensuite au moment de soutenir leur mise en œuvre : formation, accompagnement, outils d'évaluation, dispositifs didactiques, coopération entre enseignants responsables du même cycle.

Loin d'être une simple réforme de structure, l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels participe pleinement, non seulement à la lutte contre les inégalités, mais aussi à l'évolution des finalités du système éducatif et des méthodes de formation. Les réformes curriculaires en cours privilégient en effet des objectifs de haut niveau et s'orientent vers des compétences. La création de cycles ne peut que favoriser la mise en œuvre de tels programmes et le développement des démarches constructivistes qu'ils appellent.

*Philippe Perrenoud, sociologue, est professeur à l'Université de Genève. Il anime, avec Monica Gather Thurler, le Laboratoire de recherche Innovation- Formation-Éducation (LIFE).*

# Table des matières de ce livre

## **Introduction**

Quelques raisons d'introduire de " vrais " cycles pluriannuels  
Obstacles et dilemmes  
Plan de l'ouvrage

## **1. Un concept très diversement défini**

La fin du redoublement  
La fin des marches annuelles

## **2. De nouveaux espaces-temps de formation**

Un moyen de faire mieux apprendre  
Des objectifs de fin de cycle  
Développer des dispositifs de pédagogie différenciée  
Standardiser la durée de séjour dans un cycle  
Repenser les démarches d'apprentissage  
Une autonomie professionnelle soutenue par le système  
Confier un cycle d'apprentissage à une équipe pédagogique  
Une formation et un soutien institutionnel  
Un processus négocié d'innovation  
Le jeu et la chandelle

## **3. Trois conditions pour apprendre**

Des situations non menaçantes  
Des situations mobilisatrices  
Des situations sur mesure

## **4. Cycles courts ou cycles longs, un choix stratégique**

La tentation des cycles courts  
Passer d'un programme à des objectifs  
Mieux différencier  
Développer la coopération entre enseignants  
Favoriser la pratique réflexive du métier  
L'art de la réforme qui ne change presque rien

## **5. Le rôle décisif des objectifs de fin de cycle**

Un curriculum formulé en termes d'objectifs : changement de vocabulaire ou révolution didactique ?  
Des objectifs, oui, mais de quel type ?  
Le juste niveau de correspondance entre objectifs et contenus du travail quotidien  
Les finalités, un chantier ouvert

## **6. Objectifs communs et parcours individualisés**

Individualiser le temps, une solution tentante mais impraticable  
Redimensionner les objectifs

## **7. Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge**

L'individualisation des parcours comme simple conséquence  
Des dispositifs raisonnablement flexibles  
Ressources rares : à qui accorder la priorité ?

## **8. Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles**

La régulation des apprentissages et des parcours  
L'évaluation certificative : une obsession prématurée  
Évaluer les possibilités d'apprentissage d'un élève, un enjeu dès l'école primaire

## **9. Informer les parents**

Le droit de savoir  
Ce n'est pas en informant les parents qu'on régule les apprentissages des élèves !  
Un chemin de croix ?  
Synthèse périodique et entretiens  
5. L'enjeu : en savoir vraiment plus que les parents...

## **10. Gérer un cycle d'apprentissage en équipe**

L'action collective, gage d'une plus grande efficacité  
Des dispositifs plus souples et diversifiés  
Plusieurs regards sur les élèves  
Des idées plus pointues  
Une vision commune des objectifs et du suivi des élèves

## **11. Peut-on imaginer une véritable responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage ?**

L'individualisme a la vie dure  
En appeler à l'imagination juridique  
" Soyez réaliste : demandez l'impossible ! "

## **12. L'organisation du travail dans un cycle**

Conception et rôle des groupes de base et des autres groupes  
Système de répartition optimale des élèves  
Équité dans la division du travail entre enseignants

## **Conclusion**