

LA COMPOSANTE ORGANISATIONNELLE DES CYCLES D'APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE : UNE DÉFINITION OPÉRATIONNELLE

JEAN ARCHAMBAULT ET FRANCE DUMAIS *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Notre programme de recherche vise à évaluer la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires du Québec. Nous avons d'abord précisé le concept de cycle (Archambault, 2008). Ici, nous définissons la composante organisationnelle des cycles, dans le double but d'offrir des balises pour la mise en œuvre des cycles et de présenter une opérationnalisation pour évaluer la mise en œuvre des cycles et leurs effets sur l'apprentissage des élèves.

THE ORGANIZATIONAL COMPONENT OF LEARNING CYCLES IN ELEMENTARY SCHOOLS: AN OPERATIONAL DEFINITION

ABSTRACT. Our research program aims to evaluate the implementation of learning cycles in Québec's elementary schools. In previous work we have defined the concept of learning cycle (Archambault, 2008). Here we 1) define the organizational component of learning cycles in order to offer guidelines for the implementation of learning cycles, and 2) operationalize learning cycles so as to evaluate their implementation and their effects on students' learning.

Les cycles d'apprentissage constituent un mode d'organisation scolaire que privilégient plusieurs pays, dans le cadre des réformes de leurs systèmes d'éducation (Abrantes, 2004 ; Arseneault et Lenoir, 2005 ; Lessard, Archambault, Lalancette, et Mainville, 2000 ; Perraudeau, 1999 ; Perrenoud, 2002 ; Pirard, 2000). Malgré qu'elle varie d'un pays à l'autre, l'organisation par cycles d'apprentissage se reconnaît bien partout, surtout en ce qui a trait à la définition qu'on en donne et aux fondements sur lesquels elle s'appuie (Archambault, 2008). Par ailleurs, bien que la littérature sur les cycles d'apprentissage soit exclusivement francophone, cette organisation s'apparente, dans ses fondements, à celle des écoles sans degrés, aux États-Unis, en Australie ou dans certaines provinces canadiennes (Ball, 2000 ; Goodlad, 1963 ; Stone, 1998) et correspond à la volonté d'assouplir l'organisation scolaire afin de favoriser l'apprentissage (Desimone, 2002 ; Gather Thurler et Maulini, 2007 ; Lafortune, Ettayebi, et Jonnaert, 2007). Dans notre recension des écrits sur le sujet, nous n'avons en effet trouvé aucun document en anglais sur les cycles d'apprentissage (Archambault, 2008).

Dans cet article, nous proposons une définition opérationnelle de la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage. Nous suivrons essentiellement une démarche documentaire de précision conceptuelle.

Pour ce faire, nous aborderons d'abord le contexte dans lequel le concept de cycle d'apprentissage prend son sens pour l'école québécoise. Ensuite, nous positionnerons la composante organisationnelle dans le concept de cycle d'apprentissage, puis enfin, nous décrirons la littérature scientifique où nous avons tiré les éléments permettant d'opérationnaliser la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage. C'est à partir de l'observation de ces éléments dans les écoles que nous pourrions évaluer la mise en place de cette composante organisationnelle, ce qui constitue un des aspects importants de notre programme de recherche.

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

L'arrivée des cycles d'apprentissage dans le paysage scolaire québécois remonte à 1997, alors que le ministère de l'Éducation du Québec publiait un énoncé de politique éducative visant, entre autres, à mettre l'organisation scolaire au service des apprentissages des élèves. Cet énoncé de politique, *L'école, tout un programme* décrivait les fonctions que devait remplir l'organisation par cycles d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 1997, p. 20), soit :

1. faire en sorte que l'enseignement s'étende sur des étapes plus conformes à la psychologie de l'enfant et aux grandes périodes de son développement ;
2. permettre que l'évaluation et l'intervention pour aider l'élève s'effectuent plus tôt et soient plus continues ; remplacer le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème ;
3. favoriser la prise en charge par une équipe d'enseignantes et d'enseignants, de l'enseignement aux élèves d'un cycle, ceux-ci étant suivis par les mêmes enseignants toute la durée du cycle.

Dans le virage amorcé s'exprime la volonté de recentrer le système d'éducation québécois sur l'apprentissage. En effet, si l'école primaire est organisée en trois cycles d'apprentissage de deux ans, c'est dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves (Conseil supérieur de l'Éducation, 2002 ; Gouvernement du Québec, 2001).

C'est sur les directions d'écoles que repose la responsabilité de voir à ce que les changements se mettent en place, dans les écoles, et en particulier l'organisation par cycles d'apprentissage. Bien qu'elles soient d'accord avec les changements de la réforme de l'éducation, les directions d'écoles estiment que leur mise en place demeure difficile, en particulier parce qu'il subsiste des ambiguïtés (Brassard, Corriveau, Fortin *et al.*, 2001 ; Deniger *et al.*, 2004). En effet, ces changements, décrétés et imposés par le gouvernement, s'accompagnent de la

volonté clairement exprimée par le ministère de l'Éducation que les agents scolaires à la base puissent construire cette réforme, à partir de leurs compétences et des contingences de leurs milieux. Cette façon de voir le changement comme une reconstruction par les agents à la base est conforme aux conceptions actuelles du changement (Fullan, 2003 ; Draelants, 2007 ; Spillane, Reiser, et Reimer, 2002). Cependant, les demandes de changement demeurent imprécises. On ne veut pas dire quoi faire aux agents du milieu scolaire, mais en même temps, ils ne savent pas bien sur quels aspects doit porter le changement. Par ailleurs, la recherche sur les cycles d'apprentissage est à peu près inexistante et nous ne savons donc à peu près pas en quoi consistent ces aspects. En outre, nous avons bien peu de données sur la faisabilité et sur l'efficacité relative de ces changements demandés aux écoles.

C'est pourquoi nous avons entrepris un programme de recherche qui vise à mieux connaître l'organisation par cycles d'apprentissage. Nous avons d'abord dû effectuer un travail conceptuel pour préciser le concept de cycle d'apprentissage (Archambault, 2008). Nos travaux dans la littérature existante nous ont permis de dégager trois composantes des cycles d'apprentissage : la composante pédagogique, la composante organisationnelle et la composante professionnelle. En effet,

L'examen des écrits des chercheurs qui se sont penchés sur le cycle d'apprentissage (entre autres, Perraudau, 1998 ; Perrenoud, 2000 ; Tardif, 1999) nous permet de mettre en relief le fait que ce concept a nécessairement une composante pédagogique. Celle-ci se rattache à l'impossibilité, maintenant reconnue, de créer des groupes d'élèves qui soient homogènes, et à la nécessité qui en découle, de différencier la pédagogie et les apprentissages. L'organisation par cycles a aussi une composante organisationnelle qui a surtout trait aux modes de formation des groupes d'élèves (autrement dit, enseignement en années, bouclage, multiâge, décloisonnement), ainsi qu'une composante professionnelle ayant rapport à la collaboration, au travail collectif des enseignants et à la prise en charge collégiale des élèves. (Archambault, 2008, p.15)

La composante pédagogique correspond à la centration des actions pédagogiques et didactiques sur l'apprentissage, à la différenciation de la pédagogie et des apprentissages, à l'évaluation formative, au développement de compétences, aux objectifs de fin de cycle et au bilan de fin de cycle. La composante organisationnelle correspond à l'assouplissement de l'organisation scolaire : l'année scolaire n'est plus la référence. Les éléments organisationnels comprennent les regroupements des élèves et les modes de formation des groupes, le redoublement (ou année complémentaire dans un cycle), les modifications qu'apporte l'école à son horaire et la durée des cycles. La composante professionnelle fait référence au travail collectif des enseignants et à la collégialité dans la prise en charge d'un vaste ensemble d'élèves sur l'ensemble d'un cycle. Elle touche l'organisation du travail enseignant, le faisant passer d'un travail individuel à un travail en équipe, exercé dans le contexte d'une responsabilité collective d'un grand groupe d'élèves (Archambault, 2008).

Ici, nous voulons poursuivre ce travail conceptuel en examinant la littérature pertinente afin d'opérationnaliser la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage. Notre démarche est essentiellement documentaire, la recherche sur les cycles d'apprentissage n'existant à peu près pas. En effet, la seule étude que nous ayons pu recenser à ce jour est celle de Rey, Kahn, Ivanova, Robin, et Van Campenhoudt (2003).

Ces travaux sont rendus nécessaires pour deux raisons. D'abord, notre programme de recherche vise à faire l'état de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires. Il faut donc préciser et opérationnaliser le concept pour pouvoir le mesurer. Ensuite, ces précisions pourront aider les agents scolaires à mettre en place l'organisation par cycles.

LES ÉLÉMENTS PERMETTANT D'OPÉRATIONNALISER LA COMPOSANTE ORGANISATIONNELLE DES CYCLES D'APPRENTISSAGE

La littérature récente en provenance d'Amérique du Nord (Québec, États-Unis) d'Europe (France, Belgique et Suisse), et d'Océanie (Australie) indique que la composante organisationnelle d'une organisation en cycles d'apprentissage regroupe quatre éléments, soit les regroupements d'élèves et les modes de formation des groupes d'élèves, le redoublement (ou année complémentaire dans un cycle), la grille horaire de l'école et la durée des cycles. Si la durée des cycles fait l'objet de travaux antérieurs, il s'avère inutile de l'opérationnaliser pour les écoles du Québec puisque le Renouveau Pédagogique exige une durée de deux ans pour chaque cycle du primaire depuis septembre 2000. Alors nous n'examinerons que les trois premiers éléments, l'objectif étant ici de décrire ces éléments et d'en retirer des éléments opérationnels.

Les regroupements d'élèves et les modes de formation des groupes d'élèves

Les regroupements d'élèves et les modes de formation des groupes d'élèves représentent l'élément organisationnel de l'organisation en cycles d'apprentissage le plus souvent choisi par les chercheurs à des fins d'opérationnalisation. Les modes de formation des groupes correspondent à la façon dont on forme les groupes stables d'élèves, qu'on nomme communément les groupes-classes, alors que les regroupements d'élèves sont plutôt ponctuels. Ainsi, au fil des années, selon le pays dans lequel les organisations en cycles sont mises en œuvre et selon les sources auxquelles ils puisent (gouvernement, littérature, enquête sur le terrain), les chercheurs proposent une variété plus ou moins grande de formes organisationnelles.

Ainsi en France, l'école la Maison des Trois Espaces (1993) décrit l'aspect organisationnel des cycles d'apprentissage selon une formation de groupe d'élèves stable et trois regroupements ponctuels d'élèves, soit 1. les groupes de besoin (regroupement ponctuel) ; 2. les groupes de niveau (formation de groupe) ; 3. les groupes homogènes (regroupement ponctuel) ; et 4. les groupes

hétérogènes (regroupement ponctuel), qui leur permettent de différencier les structures d'apprentissage.

En France également, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, (1991 ; Lessard *et al.*, 2000) permet aux écoles d'opter parmi trois modes de formation des groupes d'élèves, soit 1. la répartition des élèves selon leur âge, avec un maître par année ; 2. la répartition des élèves selon le cycle, avec un seul maître pendant un cycle ; 3. la répartition des élèves selon le cycle, avec un maître par année. Enfin, il propose aussi l'échange de services et le décloisonnement, limité entre 3 heures et 6 heures par semaine selon le cycle concerné, pour le regroupement ponctuel des élèves. Cependant, le Ministère donne la faveur à la formation de groupe qui consiste à structurer un groupe-classe sous la responsabilité d'un seul maître.

En Australie, Ball (2000) se concentre sur la formation de groupes d'élèves en multiâge qui doivent nécessairement inclure les cinq visées de fonctionnement suivantes pour être considérés comme tels : 1. répondre aux besoins communs des élèves tout en reconnaissant les différents niveaux d'habiletés individuelles ; 2. répondre aux besoins particuliers de chaque élève ; 3. offrir un apprentissage commun à tous les élèves tout en ayant des attentes différentes de résultats ; 4. offrir un apprentissage commun à tous les élèves tout en prévoyant une échelle de résultats à différents niveaux ; et 5. déterminer au préalable des conditions et des besoins selon l'âge des élèves.

En Suisse, à la fin des années quatre-vingt-dix, un groupe de pilotage de la rénovation des écoles primaires de Genève et un groupe d'experts externes chargés d'évaluer cette rénovation participent à une discussion sur les groupements des élèves notamment. À cette occasion, le comité de pilotage genevois recommande la formation de groupes d'élèves stables qu'il nomme « groupes de bases ». Les groupes de base consistent en des groupements d'élèves formés sous la responsabilité d'un enseignant pendant au moins un an, et ce, pour une partie du programme scolaire. Le comité de pilotage admet aussi que d'autres groupements d'élèves stables ou éphémères puissent coexister dans les écoles genevoises (Lessard *et al.*, 2000).

En Suisse toujours, Perrenoud (2002) élabore une typologie de formation de groupes et de regroupements d'élèves à partir de la combinaison de deux variables, soit l'appartenance de chaque élève à un groupe-classe à celle de l'âge (monoâge ou multiâge) et le niveau d'homogénéité (homogène ou hétérogène) du groupe. Il en émerge 1. les groupes de base (formation de groupe) ; 2. les groupes de besoins (regroupements ponctuels) ; 3. les groupes de projets (regroupements ponctuels) ; 4. les groupes de modules (regroupements ponctuels) ; 5. les groupes de niveaux (formation de groupe) ; 6. les groupes de soutien (regroupements ponctuels), etc. Les groupes de base consistent soit en un groupe d'élèves stable durant au moins une année, confié au moins quelques heures par semaine à un ou deux tuteurs et auxquels les élèves peuvent s'identifier,

soit en un groupe de composition stable durant deux ans, formé d'élèves entrant dans le même cycle en même temps et qui le parcourent ensemble jusqu'à la sortie du cycle, soit en un « groupe multiâge qui se renouvelle chaque année par moitié » (p.178). Les groupes de besoins se composent soit, selon les besoins de soutien pédagogique aux élèves en difficulté d'apprentissage, soit selon les besoins affectifs, soit les besoins de développement, soit les besoins relationnels. Perrenoud suggère toutefois « [...] de ne pas recourir en permanence à des groupes de besoins [...] pour éviter les étiquetages [et] de centrer véritablement de tels groupes sur une composante précise d'une discipline [...] » (p. 180-181). Les groupes de projets consistent en des groupes d'élèves de niveau scolaire hétérogène mais réunis selon un intérêt ou un projet commun. « Ils peuvent émerger d'une répartition *a priori* entre des thèmes, qui deviendront des projets dans un second temps ; ils peuvent se constituer d'emblée comme projets [...] dans le cadre d'une division progressive du travail [...] » (p. 181-182). Les groupes en modules, dont Perrenoud reconnaît qu'ils peuvent poser des problèmes, constituent des « groupes auxquels on assigne un travail intensif sur une composante précise du programme. [...] pour construire des apprentissages bien définis concentrés » (p. 182) sur une période d'une semaine à quelques semaines consécutives.

En Belgique, la typologie de Collignon (1997) s'apparente à celle que reconnaît le Ministère de l'éducation nationale de France en 1991 et qu'a décrite Perraudeau (1999). En effet, Collignon précise lui aussi l'aspect organisationnel en quatre formes de regroupements des élèves, soit 1. la répartition en groupes-classes selon les âges (ou enseignement en années) ; 2. un maître responsable d'une cohorte pendant un cycle (*looping* ou bouclage) ; 3. les décloisonnements ; et 4. la classe composite, à plusieurs cours (multiâge). Outre les décloisonnements qui constituent des regroupements ponctuels d'élèves, les trois autres sont des modes de formation des groupes.

Bien que certaines de ces formations de groupe existent dans des écoles, les auteurs proposent surtout la mise en place de formes organisationnelles « hypothétiques et non exhaustives » (Perrenoud, 2002, p. 175). Or, comme « aucun discours théorique ne peut intégrer exhaustivement la multiplicité de facteurs [...] en jeu dans la formations des groupes et les regroupements d'élèves d'une organisation en cycle d'apprentissage » (Rey *et al.*, 2003, p. 2), Rey et son équipe de collaborateurs belges conduisent la seule étude qui tende à dresser le portrait des formes organisationnelles réellement mises en place dans les écoles primaires de Belgique, et ce à partir d'un entretien semi-directif auprès de directions d'écoles. Ils visent ainsi à fournir un outil d'accompagnement (*vade mecum*) de l'organisation en cycles d'apprentissage aux écoles primaires francophones de Belgique. Les formes de regroupement d'élèves à partir desquels ils travaillent permettent de jeter un regard précis et complet sur ce qui se fait vraiment dans les écoles.

Après avoir puisé dans les textes officiels du ministère de la communauté française de Belgique qui recommandent l'organisation en cycles ainsi que dans la littérature scientifique sur les différents aspects favorables à une organisation en cycles, Rey *et al.* (2003) proposent seize possibilités théoriques de regroupements des élèves à partir de quatre variables composées de deux valeurs chacune, soit

1. la variable « âge des élèves » selon les valeurs uniâge-monoâge ou pluriâge ;
2. la variable « durée » selon les valeurs classe uniannuelle ou pluriannuelle ;
3. la variable « nombre d'enseignants intervenants dans la classe » selon les valeurs enseignant unique ou plusieurs enseignants ; et enfin
4. la variable « stabilité » selon les valeurs groupe stable ou regroupements variables.

Rey *et al.* (2003) procèdent ensuite à une première enquête sur le terrain dont les résultats portant sur la composante organisationnelle des cycles montrent que des formes de groupements d'élèves sont plus fréquemment adoptées que d'autres, dans les écoles francophones de Belgique. Ainsi, dans la réalité comme dans les textes officiels, les écoles de la Belgique francophone établissent leur organisation selon quatre formes majeures de regroupements d'élèves qui peuvent se combiner entre elles : 1. la classe verticale ou pluriâge ; 2. la montée de l'enseignant avec sa classe (classe pluriannuelle) ; 3. plusieurs maîtres dans une même classe (aussi appelée « assouplissement du titulariat ») ; et 4. la classe avec décloisonnements (ou regroupements variables). On remarque ici aussi que les trois premières correspondent à des modes de formations des groupes et la quatrième, à des regroupements ponctuels. Douze autres formes de regroupements d'élèves sont aussi adoptées sur le terrain et combinables entre elles, dont six formes à fréquence faible (classe pluriâge, avec plusieurs enseignants et avec décloisonnement, etc.), trois autres formes à fréquence moyenne (classe pluriâge avec un enseignant et avec décloisonnement, etc.) et enfin, trois formes à fréquence forte (classe uniâge, pluriannuelle, avec un enseignant et sans décloisonnement, etc.).

Au Québec, Lafortune (2004) suggère plus particulièrement quelques formes de décloisonnement en ordre croissant d'engagement et de complicité chez le personnel enseignant. De leur côté, Lajeunesse *et al.* (2004), Arsenault et Lenoir (2005) de même qu'Archambault et Richer (2007) proposent des typologies plus élaborées qui s'inscrivent dans le contexte des écoles du Québec dorénavant soumises au décret gouvernemental d'une mise en œuvre des organisations en cycles d'apprentissage. Examinons ces typologies d'un peu plus près.

L'équipe dirigée par Lajeunesse (Lajeunesse *et al.*, 2004) décrit trois grands types de formations de groupes, soit : 1. l'enseignement en années ; 2. l'enseignement en boucle ou le bouclage (*looping*) ; et 3. la classe multiâge ainsi que deux variantes, soit 1. le coenseignement et 2. la coresponsabilité, et enfin, des groupements ponctuels comme le décloisonnement. Sur la base des témoignages de deux enseignants et d'un conseiller pédagogique, Lajeunesse et son équipe soutiennent que l'enseignement en boucle (ou bouclage) et la

classe multiâge représentent des formes organisationnelles avantageuses pour les élèves et les enseignants. Le bouclage permet de « gagner du temps au début de la seconde année du cycle surtout en ce qui a trait à la gestion de la classe et sert à conserver et renforcer les liens affectifs entre les élèves ainsi qu'entre élèves et enseignants » (p. 51). La classe multiâge (où chaque année, seulement la moitié du groupe passe au cycle suivant) possède les mêmes avantages du bouclage avec le fait qu'au début de chaque année, la moitié du groupe des « anciens » connaît déjà les règles et le fonctionnement de la classe. Elle permet aussi d' :

1. assurer une continuité des apprentissages ; 2. mettre en place des stratégies d'intervention sur une période plus longue moins contraignantes et plus efficaces ; 3. offrir des occasions d'apprentissage pour les élèves en vivant un plus grand éventail de situations avec des élèves de progrès et de niveaux différents ; 4. aider au développement socio-affectif des élèves et d'un sens de la communauté ; et enfin 5. présenter des situations ouvertes qui développent la motivation des élèves. (p. 52-53)

Arsenault et Lenoir (2005) concentrent également leurs travaux sur la formation des groupes en bouclage et ses différentes configurations possibles. Ils proposent une définition opérationnelle du bouclage qui consiste en un « modèle organisationnel selon lequel un enseignant et son groupe d'élèves travaillent et progressent ensemble deux années consécutives » (p. 231). Le bouclage peut être configuré selon neuf dimensions telles que 1. multiannées ; 2. monoâge ; 3. multiâge ; 4. progrès continu ; 5. coenseignement ; 6. évaluation authentique ; 7. centre d'apprentissage, etc.

Archambault et Richer (2007) reprennent la typologie des formations de groupes et regroupements d'élèves de Lajeunesse *et al.* (2004) en y ajoutant des définitions opérationnelles adaptées au contexte actuel des écoles primaires du Québec. Les trois grands types de formations de groupes se décrivent comme suit : 1. l'enseignement en années correspond à une classe traditionnelle (comme cela se faisait et se fait encore actuellement) ; 2. l'enseignement en boucle ou le bouclage (ou groupement en cycle d'apprentissage pluriannuel) consiste en un enseignant qui suit ses élèves tout au long du cycle et enseigne aux mêmes élèves pendant toute la durée du cycle de deux ans ; et 3. la classe multiâge est formée d'élèves demeurant avec le même enseignant toute la durée du cycle, mais le groupe est constitué d'autant d'élèves en début de cycle que d'élèves de fin de cycle (un nombre équivalent d'élèves de deux groupes d'âge dans une même classe). Les deux variantes dans les groupements sont 1. le coenseignement (où deux enseignants, l'un chargé d'un groupe de début de cycle et l'autre, responsable d'un groupe de fin de cycle, travaillent la plupart du temps ensemble, avec un grand groupe d'élèves) et 2. la coresponsabilité (où un groupe d'enseignants prend en charge un grand groupe d'élèves, sans que la responsabilité d'un groupe donné ne soit attribuée à chacun des enseignants, sauf pour des besoins précis). Les autres groupements ponctuels

(quatre types et plus) consistent en du coenseignement et de la coresponsabilité qui « autorisent diverses formes de groupements ponctuels des élèves ou le décloisonnement des groupes, en intercycles ou en intracycles, selon les besoins, les champs d'intérêt, etc. » (p. 99-100).

On peut donc extraire de la littérature différents modes de formation de groupes comme l'enseignement en années, le bouclage (*looping*), le multiâge, le coenseignement et la coresponsabilité d'un groupe d'élèves, à quelques variantes près, ainsi que des regroupements ponctuels d'élèves comme le décloisonnement, les groupes de besoins, de projets, les centres d'apprentissage, etc.

Le redoublement (ou l'année complémentaire dans un cycle)

Le redoublement (ou l'année complémentaire de cycle) représente un autre aspect de la composante organisationnelle. Il fait aussi l'objet des travaux de Rey *et al.* (2003) dans les écoles primaires francophones de Belgique.

Comme certains élèves ne parviennent pas acquérir les compétences prévues à la fin de chaque cycle, il leur est effectivement possible d'obtenir une année complémentaire de cycle pour atteindre les objectifs prévus. Les résultats d'une première enquête sur le terrain permettent à Rey *et al.* (2003) de relever trois formes de pratiques de l'année complémentaire dans l'étape, adoptées par les écoles belges francophones : 1. une année assimilable à un strict redoublement ; 2. une année de reprise de certaines matières ; et 3. une année d'individualisation avec des outils. L'équipe de Rey pose un regard critique sur la première forme qui constituerait, selon eux, une simple réplique de la première année d'un cycle et ils suggèrent l'utilisation des formes alternatives. L'année complémentaire « devrait être une sorte de curriculum à la carte, organisée spécialement pour l'élève qui en bénéficie » (p. 45). Ils rapportent quelques modalités d'organisation de cette année complémentaire retrouvées dans des textes officiels du ministère de la Communauté française de Belgique. Ainsi, par exemple, un élève peut bénéficier d'un horaire adapté en travaillant seul à l'entretien d'apprentissages déjà construits, ou en étant accompagné pour s'attarder au développement de compétences qui pour lui, posent problèmes ; un élève peut travailler à certains moments avec les élèves de 1^{re} année du cycle et à d'autres moments, à propos de compétences relevant de disciplines différentes, avec ses condisciples de 2^e année du même cycle.

À notre connaissance, l'étude de Rey *et al.* est la seule qui ait traité des aspects organisationnels du redoublement.

L'horaire de l'école

L'horaire de l'école représente le troisième et dernier aspect opérationnel de la composante organisationnelle. Cet aspect de l'horaire est mis en relief par la Maison des Trois Espaces (1993) en France, puis par les chercheurs Lessard *et al.* (2000), Gather Thurler (2005), et enfin, par Archambault et

Richer (2007) qui proposent des descriptions reliées au contexte actuel des écoles du Québec.

En France, la Maison des Trois Espaces (1993) décrit les quatre qualités d'un horaire scolaire qui devrait permettre la différenciation des structures d'apprentissage : centré, varié, globalisé et souple. Un horaire d'école est centré quand l'apprentissage se fait en continuité dans une même discipline. Il est varié quand il fait alterner des séquences courtes, intenses et longues pour augmenter l'approfondissement. Un horaire est globalisé quand il inclut des stages et il est souple quand il permet de travailler une notion interdisciplinaire.

Lessard *et al.* (2000) présentent les caractéristiques d'un horaire d'école tel que le prescrit la loi du ministère de l'Éducation nationale à l'intention des écoles françaises. En France, un horaire scolaire doit être aménagé pour donner « une marge de manœuvre » aux équipes d'enseignants et aux équipes-écoles. Il est modulable selon l'envergure de chaque discipline, défini selon un emploi du temps en général (soit pour une année ou pour chaque période de calendrier scolaire) et selon les besoins des élèves, et enfin, défini selon un emploi du temps pour le travail en équipe (une heure par semaine, etc.).

À Genève, Gather Thurler (2005) abonde dans le sens de la Maison des Trois Espaces (1993) quand elle insiste sur l'importance d'assouplir la grille horaire de l'école. Cependant, son texte de 2005 ne donne aucune précision sur la teneur et les modifications probables d'un tel horaire assoupli.

Plus récemment, Archambault et Richer (2007) apportent une contribution importante à l'opérationnalisation de l'aspect horaire d'une organisation en cycles d'apprentissage en l'adaptant tout à fait au contexte québécois actuel. Ils décrivent d'une part les modalités d'un horaire d'école conformes à l'esprit d'une organisation en cycles, et d'autre part, les partenaires potentiels à associer aux fins d'aménagement de modifications à l'horaire scolaire. Ils décrivent entre autres des horaires modifiés où l'école se termine une heure plus tôt, une journée par semaine, ou bien des horaires de classe sur quatre jours et demie par semaine. Les périodes ainsi dégagées permettent aux enseignants de se concerter et permettent d'éviter qu'ils aient à le faire à l'heure du dîner, dans le cadre d'une porte ou après la classe.

Enfin, deux types de partenaires peuvent s'associer au processus de modification de l'horaire, soit les parents des élèves et le personnel des autres services offerts aux élèves (service de dîner, service de garde, transport scolaire, etc.). En effet, les modifications à l'horaire de l'école les engagent et il semble sage de les faire participer au processus de modification.

CONCLUSION

L'interrogation des bases de données nous a permis d'accéder à plusieurs écrits portant sur les cycles d'apprentissage, en grande majorité des textes d'ordre

conceptuel, des textes d'opinion ou des textes légaux. Nous n'avons trouvé qu'une seule recherche portant spécifiquement sur les cycles. La littérature scientifique portant sur la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage n'est donc pas très abondante. Aucune évaluation des effets sur les élèves ni des impacts sur l'organisation du travail scolaire. Nous pouvons cependant supposer qu'une façon différente de former les groupes d'élèves et d'en assumer la responsabilité modifierait le travail enseignant (Archambault, Chouinard, et Richer, 2007). Cette nouvelle organisation favoriserait-elle l'apprentissage ? Jusqu'ici, les tenants des cycles ne peuvent que le supposer.

Néanmoins, nous croyons qu'avant d'en évaluer les effets et les impacts, il importe d'en évaluer la mise en place. En effet, les difficultés de mise en place des réformes sont bien documentées et expliquent facilement leur peu d'efficacité (Draelants, 2007 ; Spillane, *et al.*, 2002 ; Vernez, Karam, Mariano et DeMartini, 2006).

Puisque l'organisation par cycles d'apprentissage existe dans plusieurs pays et en particulier au Québec, et puisqu'il est important d'en évaluer la mise en œuvre puis les effets, il nous a semblé utile d'examiner cette littérature afin de dégager les divers éléments que recouvre ce concept. C'est ainsi que nous pourrions orienter notre collecte de données sur les divers modes de formation des groupes d'élèves et sur les regroupements ponctuels d'élèves pratiqués dans les écoles, sur les pratiques de redoublement des écoles ainsi que sur les types de modifications que les écoles apportent à leurs horaires.

Ces précisions ne portent ici que sur les éléments de la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage. Nul doute qu'il faudra aussi opérationnaliser les composantes pédagogiques et professionnelles des cycles si on veut aussi pouvoir les observer ou les mesurer (Archambault, 2008).

RÉFÉRENCES

- Abrantes, P. (2004). L'innovation curriculaire en éducation de base au Portugal. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme – choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy, Québec : PUQ.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV (1), 7-25.
- Archambault, J., Chouinard, R., et Richer, C. (2007). Établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.) *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Archambault, J., et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal, Chenelière Éducation. 214 p.
- Arsenault, J., et Lenoir, Y. (2005). Les cycles d'apprentissage à l'école québécoise : à quels modèles se référer? Dans Y. Lenoir, F. Larose, et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 221-244). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Ball, T. (2000). How are children taught in multiage groups? Paradigms of classroom organisation for the multiage classroom. *Free to Learn. The Journal of the Multiage Association of Queensland*, 6(1).
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, A., Gélinas, L., Savoie-Zajc, L., Héon, L., et De Saedeler, S. (2001). *Les directions d'écoles et les changements en éducation*. Rapport d'étape, GRIDES.
- Collignon, P. (1997). À propos de l'organisation de la scolarité en cycles. *Le point sur la recherche en éducation*. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Bruxelles, n° 3, septembre, p.1-5.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation sous la direction de Louise Lagacé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire. Novembre, 67 p.
- Deniger, M. A., et al. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec, Université Laval.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- Draelants, H. (2007). Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques. Pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 459-475). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gather Thurler, M., et Maulini, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Goodlad, John I. (1963). *The nongraded elementary school*. New York: Harcourt, Brace & World Inc. Gouvernement du Québec. (1997). *L'école tout un programme*. Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'éducation.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Lafortune, L., Ettayebi, M., et Jonnaert, P. (dir.) (2007). *Observer les réformes en éducation*. Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Lajeunesse, C., Fournier, M., et Archambault, J. (2004). La classe multiâge, par choix. *Vie pédagogique*, 132, 51-53.
- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L., et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.
- Maison des Trois Espaces. (1993). *Apprendre ensemble apprendre en cycles*. Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Paris : CNDP - Hachette.
- Perradeau, M. (1999). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand-Colin/Bordas.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy, QC : PUQ.
- Pirard, A.-M. (2000). *L'organisation de l'école en cycles : un outil pour réussir l'école de la réussite*. Bruxelles, Ministère de la Communauté Française de Belgique.

Rey, B., Kahn, S., Ivanova, D., Robin, F., et Van Campenhoudt, A. (2003). *Élaboration d'un outil d'aide au fonctionnement pédagogique des cycles à l'école primaire en communauté française de Belgique*. Rapport terminal, Université libre de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation, 136 p.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.

Stone, S. (1998). *The multiage classroom. What research tells us*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Pi.

Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T., et DeMartini, C. (2006). *Evaluating comprehensive school reform models at scale. Focus on implementation*, p. 271. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

JEAN ARCHAMBAULT est professeur agrégé au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il y enseigne la gestion éducative de l'établissement scolaire et la direction d'école en milieu défavorisé. Il est responsable des programmes professionnels de 2^e et de 3^e cycles (D.Éd.) en administration de l'éducation. Il est titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Montréal, et d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche portent notamment sur les changements dans les systèmes d'éducation, sur la direction d'écoles en milieu défavorisé et sur le leadership transformatif des directions d'écoles.

FRANCE DUMAIS est professionnelle de recherche au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est titulaire d'une maîtrise ès arts en psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle travaille dans divers projets de recherche sur le fonctionnement par cycles d'apprentissage dans les écoles ainsi que sur la prise de décisions et la gestion éducative d'un établissement scolaire en milieu défavorisé à partir des données.

JEAN ARCHAMBAULT is associate professor in the Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal. He teaches educational leadership and the management of schools in disadvantaged areas. Prof. Archambault is in charge of the 2nd and 3rd cycle (D.Éd.) professional programs in educational administration. He obtained an M.A. in psychology from the Université du Québec à Montréal and a Ph.D. from the Université de Montréal. He conducts research on change in educational organisations, on the management of schools in disadvantaged areas, and on the transformative leadership of school principals.

FRANCE DUMAIS is a professional research assistant in the Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal. She obtained an M.A. in psychology from the Université du Québec à Montréal. Her research focuses on the implementation of learning cycles in schools and data-driven decision making in disadvantaged schools.

