

Organisation du travail scolaire et formation des maîtres – I

La planification du travail : nouveaux enjeux ¹

Olivier Maulini & Etienne Vellas

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2001

[Mes enseignants] sont les cerveaux les plus solides de la capitale. Aucun d'eux n'a une seule idée personnelle et si le cas venait à se présenter, je chasserais aussitôt ladite pensée ou son penseur. Ce sont des imbéciles tout à fait inoffensifs, ils n'enseignent que ce qu'il y a dans les programmes.

Le Directeur de l'école (*Ferdynand*, Witold Gombrowicz, 1937)

Le métier d'enseignant² est un métier complexe. La diversité des élèves et des situations pédagogiques obligent souvent le maître à des ajustements opérés dans l'urgence (Perrenoud, 1996). Mais la pratique n'est pas limitée au « feu de l'action ». Elle est aussi pensée *a priori* et *a posteriori*, elle est projetée, organisée, planifiée. L'espace de la classe et de l'école est aménagé. Le temps court (journée, semaine) et le temps long (année, cycle) sont ponctués, rythmés, structurés. L'enseignant qui va agir projette son action, mais aussi les réactions des élèves auxquelles il devra à son tour réagir. Il dessine des plans plus ou moins détaillés qui lui serviront de repères pour entamer le travail et pour l'ajuster en cours de route.

Ce travail s'effectue partiellement en présence des élèves, au gré des événements qui entraînent des décisions ponctuelles. Mais il s'étend en aval et en amont de la pratique *in vivo*. Sur son vélo, dans le métro, sous sa douche, à son bureau, devant son ordinateur, à table, durant ses soirées, ses week-ends et ses vacances, l'instituteur exerce (aussi) son métier, il mobilise (aussi) des compétences, il organise et il planifie (aussi) les apprentissages de ses élèves.

On sait bien que l'institution scolaire a sa part dans ce travail de planification, et qu'elle édite des programmes, des plans d'études, des moyens d'enseignement, des dispositions réglementaires et des consignes d'évaluation qui structurent une bonne partie du curriculum. Mais on sait aussi que les enseignants ont ou prennent des libertés, et qu'ils ne font pas tous le même usage des ressources et des contraintes institutionnelles. C'est parce que cette marge

¹ Ce texte est la première partie d'une recherche exploratoire réalisée dans le cadre de l'unité de formation *Curriculum, plan d'études, programme, objectifs-noyaux. Comment organiser et planifier le travail scolaire ?* de la licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, mention *Enseignement*. Il s'articule avec un autre texte consacré aux pratiques émergentes de planification (Le travail de planification : pratiques nouvelles). Les questions, les données et les analyses réunies dans ce travail doivent énormément aux étudiants, aux formateurs de terrain et aux formateurs de l'Université impliqués dans cette formation et, du même coup, dans la conceptualisation d'un domaine peu théorisé jusqu'ici : l'appropriation, la (ré)organisation et la (re)planification du travail scolaire par les enseignants généralistes, à l'interface du curriculum formel et du curriculum réel. Nous remercions tout particulièrement : les étudiants des trois premières volées de la licence mention *Enseignement*, nos collègues Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Michèle Bolsterli, Danielle Bonneton et Andreea Capitanescu, les formateurs de terrain Jean-Marc Hohl, Gabrielle Huguenin, Catherine Kugler, Carole Marti, Georges Pasquier, Jean-Marc Richard, Françoise Savoy, Frédérique Wandfluh. C'est parce que nous partageons les mêmes préoccupations et les mêmes intentions que cette recherche ne peut être que collective. On en trouvera d'autres traces dans la bibliographie (Richard & Pasquier, 1992 ; Richard, 1998 ; Wandfluh & Perrenoud, 1999 ; Perrenoud, 1997, 1999b, 2001b,c ; Maulini, 1999 ; Vellas 2000 ; LIFE 2001) et sur le site Internet du laboratoire LIFE et de son séminaire de recherche « L'organisation du travail scolaire » : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, d'étudiants que d'étudiantes.

de manœuvre a toujours existé, et que les innovations curriculaires postulent des *enseignants créatifs* (Weiss, 1997, 1999) que la question se pose plus que jamais : comment les maîtres et les maîtresses assument-ils l'interface entre le curriculum qui leur est formellement *prescrit*, et le curriculum dans lequel ils *inscrivent* réellement leurs élèves (Perrenoud, 1994) ? Comment s'y prennent-ils pour organiser et planifier le travail des élèves et, en même temps, leur propre travail ?

Nous pourrions répondre en nous intéressant tout de suite aux pratiques les plus novatrices et/ou les plus « recommandables » du point de vue de la recherche en éducation. Des équipes pédagogiques et des enseignants plus isolés ont en effet relevé le défi de la créativité, et ont imaginé des manières intéressantes d'organiser et de planifier le travail. Mais nous avons fait cet exercice dans d'autres publications (Vellas, 2000 ; Maulini & Vellas, 2001), et nous adopterons ici une autre posture. Si le travail d'organisation et de planification peut faire l'objet de suggestions, on ne peut pourtant pas l'y réduire. Et c'est précisément parce que les enseignants prennent une part de plus en plus active dans ce travail, qu'il est nécessaire de mieux comprendre comment ils opèrent, conformément ou non aux injonctions de la « noosphère ». Ce qui va donc nous intéresser ici, ce ne sont pas les « bonnes » ou les « mauvaises » pratiques de planification, mais les bonnes ou les mauvaises raisons de s'intéresser à ces pratiques.

L'organisation et la planification du travail scolaires ne sont pas des problèmes nouveaux. Ce qui est nouveau, c'est la division du **travail** d'organisation et du travail de planification. Nous jugeons que les enseignants doivent, de plus en plus et de mieux en mieux, supporter des charges et résoudre des dilemmes jadis assumés par l'institution. Nous pensons que cette nouvelle répartition débouche sur de nouveaux enjeux, enjeux pédagogiques mais aussi scientifiques. Nous estimons en effet que le déplacement des responsabilités exige, de la part des enseignants, un **travail de planification** de plus en plus complexe, et nous pensons que ce travail, avant d'être prescrit, mérite d'être mieux connu. Comment, à l'articulation du curriculum formel et du curriculum réel, les enseignants s'approprient-ils les intentions programmatiques avant de les incarner en situation ? Quel travail effectuent-ils ? Comment pensent-ils et comment décident-ils ? Quelles ressources et quels outils utilisent-ils ? Quelles compétences mobilisent-ils ? Il y a là des questions qui s'inscrivent dans un domaine de recherche à développer : l'étude du travail et de la pensée professionnelle des enseignants (Tardif & Lessard, 1999 ; Perrenoud, 2001a).

Nous essaierons de défendre ce point de vue en reprenant ce raisonnement dans l'autre sens. Nous montrerons d'abord que le travail de planification est une partie importante du travail d'organisation, mais qu'il est mal connu parce que ni la recherche ni la formation des enseignants n'en ont fait jusqu'ici un enjeu principal (1. Préoccupation de bas étage ou compétence de haut niveau ?). Nous ferons ensuite le détour par les pratiques et les techniques anciennes, pour y chercher les premières traces de ce « chaînon manquant » de la transposition didactique (2. La transposition didactique a une histoire). Et nous terminerons en identifiant quelques uns des enjeux contemporains, à la charnière du travail enseignant et de la division du travail dans l'enseignement (3. La planification redistribuée).

1. Préoccupation de bas étage ou compétence de haut niveau ?

Quelles que soient ses facultés d'improvisation, l'enseignant doit effectuer des choix en matière d'organisation de l'espace et du temps scolaires. Ces choix ne sont pas anodins : ils sont tributaires de contraintes institutionnelles, mais ils sont aussi solidaires d'une conception personnelle de l'apprentissage, du savoir, de la transposition didactique, de l'ordre, du pouvoir, etc. Ils ont donc un impact considérable sur le climat de la classe, la dynamique des interactions, la participation des élèves, leur mobilisation dans les activités. A ce titre, ils sont

en lien direct avec deux des soucis majeurs des (jeunes) enseignants : la « discipline » et la « motivation » du groupe-classe.

Ce n'est pas le moindre des paradoxes : si cette problématique préoccupe les futurs enseignants, elle est marginale dans la plupart des plans de formation et la recherche en sciences de l'éducation. La question est moins de s'en plaindre ou de s'en féliciter, que d'avancer quelques hypothèses explicatives qui permettront de contextualiser notre propos. Les quatre premières hypothèses nous mèneront du terrain aux experts, et montreront pourquoi et comment la recherche entretient un rapport particulier aux pratiques d'organisation et de planification. Nous nous déplacerons ensuite de la recherche vers la formation, là où d'autres obstacles peuvent apparaître, mais où le désir de les dépasser peut aussi devenir plus vif. Si l'université veut former de futurs professionnels, elle peut le faire à partir des savoirs existants, mais elle peut aussi s'inspirer des préoccupations du terrain pour construire de nouvelles questions et initier de nouvelles recherches. Nous verrons que l'organisation et la planification du travail scolaires sont un bon exemple de ces objets émergents.

1.1. Du côté de la recherche : boîte noire ou boîte de Pandore ?

La recherche n'ignore évidemment pas l'existence des programmes scolaires. La sociologie du curriculum et la didactique ont contribué à la compréhension et à la conceptualisation des processus de transposition et de scolarisation des savoirs et des pratiques. Et elles ont souligné l'importance de l'enseignant dans la chaîne menant des intentions de l'institution (curriculum formel) aux apprentissages des élèves (curriculum réel). Mais si l'on admet que le maître joue un rôle essentiel dans la chaîne, sa part de travail reste encore à explorer. Ses manières de faire et ses manières de penser sont au fond d'une boîte noire à peine entrouverte. Comment l'expliquer ? Nous pouvons avancer quatre hypothèses au moins.

Disons pour commencer que la rigidité des anciens programmes scolaires et certaines dérives technicistes de la pédagogie par objectifs ont peut-être transformé l'organisation et la planification pédagogiques en objets tabous, en pratiques douteuses, presque honteuses. Dans l'un des rares textes de synthèse disponibles, Marguerite Altet (1993) s'inspire de Tochon (1989) pour se demander s'il n'est pas paradoxal de prévoir et de planifier une situation pédagogique. L'interaction didactique impliquant l'imprévu et l'adaptation permanente aux événements, comment pourrait-on l'anticiper sans la dénaturer ? La magie de la rencontre, du bricolage et de l'invention didactiques s'accommoderaient fort mal d'une structuration initiale forcément austère, préférant l'ordre à la créativité, la sécurité à la liberté, l'enfermement à l'ouverture. La pente menant du travail anticipé au travail figé étant décidément trop raide, le principe de précaution commanderait une seule stratégie : l'improvisation. Fixer des étapes qui s'enchaînent les unes aux autres, ce serait prendre le risque d'aligner les leçons et les activités comme des noix sur un bâton, et subordonner la logique de l'apprentissage à celle de l'enseignement. Comment ne pas avoir mauvaise conscience au moment où la pédagogie différenciée propose de mettre les élèves « au centre » ?

Les conceptions contemporaines du savoir et de l'apprentissage viennent confirmer - deuxième hypothèse - le besoin de souplesse. On sait d'abord que la connaissance se présente moins sous la forme d'un texte rectiligne que de réseaux et de trames conceptuelles. On sait aussi que l'esprit humain n'est pas une bande magnétique enregistrant un flot continu d'informations. Le travail de transmission doit bien se dérouler dans le temps, sur un axe linéaire, mais il doit déboucher sur une construction en deux, trois ou « n » dimensions. Matrices conceptuelles, réseaux sémantiques, arbres de connaissance, déséquilibres cognitifs,

boucles de régulation : autant d'invitations à la pensée et à l'action systémiques. L'apprentissage étant l'objet d'une multitude de ruptures, de traversées, d'allers-retours et de pas de côté, la prudence commanderait là encore d'assumer la complexité plutôt que de la réduire au moyen d'un scénario figé et artificiel.

Troisièmement, le travail des enseignants n'est intéressant que lorsqu'il est appréhendé à son juste niveau. Certains gestes sont essentiels, et d'autres sont triviaux. Le noyau dur de l'action pédagogique, ce n'est pas le moment où le maître efface le tableau noir ou taille ses crayons, mais celui où il interagit avec ses élèves en leur donnant des consignes, en leur posant des questions, en leur proposant des solutions. Même si elle admet que le temps long conditionne le temps court, la recherche en éducation étudie d'abord des situations ponctuelles. Les didactiques s'intéressent aux séquences du même nom ; les approches transversales aux situations éducatives complexes. Le travail de préparation qui vient en amont demeure souvent dans l'ombre, et pas seulement parce qu'il s'effectue hors temps et (parfois) hors espace scolaire. Car il n'y a, au bout du compte, que deux solutions. Soit le maître s'en tient rigoureusement aux textes, instructions et moyens d'enseignement officiels, auquel cas son propre travail de préparation est simple et évident, aussi décisif que la taille des crayons. Soit, il s'en éloigne, auquel cas il perd en crédit ce qu'il gagne en complexité. Comment demander à la recherche de s'intéresser au travail des enseignants si ce travail consiste à s'affranchir des plans d'études et des manuels que les experts ont eux-mêmes conçus ou inspirés ?

On sait que les chercheurs siègent dans les groupes chargés de produire et de diffuser les ressources documentaires à destination des maîtres. On sait aussi qu'ils conduisent des études portant à la fois sur ces produits et sur le processus de fabrication. Mais ces analyses, aussi pertinentes qu'elles soient, s'opèrent souvent à distance des pratiques enseignantes, bien en amont de la planification « en acte ». Analyser les derniers maillons de la transposition didactique, c'est donc prendre le risque de confronter les intentions des concepteurs aux pratiques des utilisateurs. Cette quatrième hypothèse est un peu provocatrice, mais elle montre bien l'enjeu de ce qui pourrait devenir un nouvel objet et un nouveau projet de recherche : mieux comprendre la manière dont les enseignants organisent et planifient le travail scolaire, c'est mieux comprendre leur rapport aux textes officiels, aux conseils des spécialistes et aux injonctions de l'autorité. C'est donc, nécessairement, interroger la fiction sur laquelle continuent de reposer bien des tentatives d'innovation : la transformation de l'école *via* la modification des plans d'études et des dispositions réglementaires.

Produire de bonnes idées, des textes clairs et cohérents, des programmes d'études étayés par les travaux scientifiques les plus pointus est souvent considéré comme la condition nécessaire et suffisante pour entraîner l'adhésion du corps enseignant. Rationalité scientifique et rationalité bureaucratique convergent alors pour justifier une vision descendante du changement dont Hameline (1986, p.120) a par exemple dénoncé les *nuisances* :

De vastes plans de rénovations didactiques (...) ont été (...) présentés aux enseignants comme les vérités de référence d'une pédagogie enfin adaptée à son objet. Mais la troupe ne suit pas toujours. A la révérence aux anciens clercs qui régentaient par mandat d'une autorité traditionnelle reconnue, tend à se substituer la révérence aux nouveaux clercs. Ces derniers, appuyant leur prestige sur le caractère scientifique des recherches pédagogiques entreprises, régissent à leur tour le peuple enseignant, non sans parfois quelque suffisance imitée des clercs qui les ont précédés. La réticence silencieuse et larvée que provoquait le cléricisme conservateur des premiers risque bien de se réveiller face aux opérations de rénovation impulsées technocratiquement d'en haut par les seconds.

Les effets obtenus par ces « plans de rénovations impulsés d'en haut » sont en général très inférieurs aux effets escomptés, mais un observateur cynique y verra autant d'avantages que d'inconvénients. Les maîtres incompris ont beau jeu de dénoncer la naïveté des spécialistes,

trop isolés dans leur « tour d'ivoire » pour avancer des propositions « utilisables sur le terrain ». Et ils s'attirent les foudres de ceux qui leur reprochent de résister aux innovations les plus raisonnées et les plus raisonnables. Si les pratiques de planification didactique sont mal connues, c'est peut-être que tout le monde y trouve finalement son compte. Pourquoi ouvrir la boîte noire si c'est une boîte de Pandore ?

S'il fallait résumer, on pourrait donc expliquer la discrétion de la recherche à partir de quatre points de vue. *Primo*, les élèves : comment tenir compte de leur diversité et de leurs initiatives si l'on enferme l'enseignement dans des plans trop rigides ? *Secundo*, les objectifs d'apprentissage : comment construire des trames conceptuelles et des compétences-noyaux sur un seul axe temporel ? *Tertio*, le travail du maître : pourquoi s'intéresser à la préparation si l'essentiel se joue dans l'interaction ? *Quarto*, le travail des chercheurs eux-mêmes : comment s'impliquer à la fois dans l'élaboration des textes officiels (programmes, manuels, etc.) et dans les recherches qui en montrent les limites ? Les préventions forment donc un imbroglio scientifique et politique particulièrement difficile à dénouer. Il faut pourtant y ajouter d'autres obstacles, en provenance de la formation.

1.2. Du côté de la formation : l'objet de tous et de personne

Pour l'enseignant généraliste, la planification est un enjeu pédagogique : elle se situe à l'intersection des approches disciplinaires (enseignement du français, des mathématiques, de l'histoire, de la musique, etc.) et transversales (gestion de la classe, discipline, évaluation, etc.). Chacune des disciplines scolaires possède certes sa propre logique et ses propres contraintes (entrée didactique). Mais l'enseignant primaire doit les faire cohabiter, ou même les associer, dans une gestion de classe à visée inter-, pluri- ou transdisciplinaire (entrée transversale). Or, comme souvent, appartenir à tout le monde, c'est n'appartenir à personne.

Lorsque le curriculum de formation opère une franche dichotomie entre approches transversales et approches didactiques, il court le risque de laisser la problématique de la planification dans une espèce de « zone tampon » ne relevant d'aucune juridiction. Les spécialistes des disciplines peuvent y voir une compétence typiquement transversale, et réciproquement. Si personne ne prend le risque d'empiéter sur les prérogatives du voisin, les gestes professionnels décisifs, ceux qui sont précisément au carrefour des différentes approches scientifiques, seront laissés en friche par excès de politesse ou par gain de paix. Le problème sera d'autant moins identifié que les deux parties peuvent le renvoyer à un troisième groupe d'acteurs : les formateurs de terrain. Si un objet est si difficile à manier à l'université, n'est-ce pas la preuve qu'il relève avant tout des spécialistes de la pratique : les professionnels eux-mêmes ?

L'argument est séduisant. L'université ne sachant et ne pouvant pas tout faire, pourquoi ne pas reconnaître leur expertise aux « gens du terrain » en leur déléguant certaines facettes de la formation ? Mais l'objection est double. Premièrement, l'articulation théorie-pratique implique une division du travail qui n'est pas une division des objets travaillés, mais une coopération autour d'objets communs. De la leçon d'allemand à la surveillance des récréations, **toutes** les situations professionnelles peuvent être abordées **à la fois** à l'université et sur le terrain, dans une alternance qui peut croiser les logiques plutôt que les juxtaposer. Deuxièmement, les enseignants expérimentés n'ont pas forcément les moyens qu'on leur soupçonne. Un stage de quelques semaines oblige l'étudiant à s'immerger dans un groupe d'élèves et dans un système pédagogique qui était là avant lui, et qui sera encore là après son départ. Il va « gérer » la classe en s'appropriant une organisation « déjà là », en prolongeant des activités déjà entamées, en abordant telle ou telle partie d'un programme déjà planifié. Il pourra voir et éventuellement comprendre une organisation existante. Il se demandera avec d'autant plus d'inquiétude comment s'y prendre pour la faire à son tour exister.

Le formateur de terrain ne peut-il pas le lui expliquer ? Ne peut-il pas montrer comment il a procédé, comment il a pensé et comment il a travaillé pour créer un ordre plutôt que le chaos ? C'est bien ici le nœud du débat. Comment transmettre une compétence professionnelle d'autant plus essentielle qu'elle est invisible ? Premier obstacle : l'urgence. Le stage est court, chaque minute amène un problème à résoudre et les thèmes qui peuvent attendre attendront. Deuxièmement, l'humilité. Une compétence que personne n'a valorisée est considérée par l'enseignant comme une « manière de faire », une habileté de peu de valeur, difficile à justifier et difficile à conseiller. Troisièmement, l'oubli. L'organisation d'une classe ne naît pas du jour au lendemain, elle est le résultat d'une longue expérience qui est si bien sédimentée, si bien cachée dans les plis de l'habitus et de l'inconscient pratique qu'elle devient inaccessible pour le sujet lui-même. Pourquoi travailler telle notion avant telle autre ? Comment décider de passer d'un chapitre au suivant ? Quels détours et quels raccourcis emprunter ? Quand attendre, et quand avancer ? Autant de questions auxquelles le maître répond *de facto* tous les jours. Mais autant de questions qui laissent l'étudiant démuni tant que la pensée de l'expert n'est pas explicitée.

Inaccessible aux chercheurs (qui le connaissent mal) et aux praticiens (qui le connaissent trop bien), le travail d'organisation et de planification est une espèce de « patate chaude » qui passe ainsi de main en main jusqu'à ce que les étudiants tirent eux-mêmes la sonnette d'alarme. Est-ce l'angoisse des commencements ? Ou est-ce un signe de lucidité ? Les deux peut-être. Toujours est-il que les novices revendiquent une formation spécifique dès l'instant où ils comprennent que la vie d'une classe ou d'un cycle ne se résume jamais à une succession de séquences didactiques. Organiser l'enseignement, les apprentissages et leur progression, voilà un souci de débutant auquel ni les chercheurs, ni les enseignants expérimentés ne parviennent véritablement à répondre. C'est peut-être qu'il n'y a rien à en dire. Mais c'est peut-être aussi que les mots nous manquent, et que nous pourrions les inventer à condition d'engager scientifiques et praticiens dans une recherche commune. Notre hypothèse, c'est que la planification n'est pas un enjeu trivial, une « préoccupation de bas étage » réservée aux praticiens, mais une **compétence de haut niveau** qui mobilise des conceptions, des savoirs, des manières de faire et de raisonner, des instruments et des technologies plus ou moins sophistiquées. Nous aimerions éprouver cette hypothèse en remontant aux sources d'une telle compétence. Comment les maîtres de nos maîtres ont-ils pensé, à leur époque, l'organisation et la planification du travail scolaire ? Comment ont-ils institué les premiers chaînons de transposition didactique ? Tentons de construire un modèle épuré de la planification du travail, et nous verrons ensuite comment se distribue et se redistribue le travail de planification.

2. La transposition didactique a une histoire

Remonter dans le temps de la transmission culturelle permet de constater que les problèmes liés à la transposition didactique sont nés du souci d'alléger des savoirs jugés trop « gros » pour être transmis tels quels (Chevallard, 1986, p.33). Tant que le contenu de l'enseignement a été présenté aux apprenants dans sa globalité, sans être calibré, l'organisation du travail et la planification de la transmission ont été réduits au minimum. Comme l'enfant qui apprend les danses traditionnelles en les dansant avec sa communauté, l'enfant a appris longtemps à déchiffrer en lisant la même bible que l'érudit. Ce système d'enseignement mêlait indistinctement le novice qui amorçait par là ses études, et l'étudiant âgé qui, ayant parcouru une fois déjà le cycle des savoirs enseignés, recommençait le parcours avec des intérêts plus ou moins nouveaux. L'objet de savoir (la danse, la bible), n'était alors pas découpé pour l'apprenant. Celui-ci se greffait ou s'accrochait, comme il le pouvait, à cette œuvre sacrée présentée de manière cyclique, dans sa globalité. Il pouvait,

après une longue absence, revenir en tout temps suivre le même cycle d'enseignement pour y entreprendre un nouveau parcours (Ariès, 1973).

Ce mode d'étude, privilégié jusqu'au Moyen Age, est apparu de moins en moins efficient compte tenu des exigences de formation à un public de plus en plus large. Jugée peu économe en temps, trop répétitive et trop imprécise, cette manière de faire a été abandonnée petit à petit dans nos sociétés occidentales, au profit d'une coutume didactique nouvelle et d'un découpage systématique du temps. Dans l'école moderne, ce que l'enseignant propose aux élèves doit pouvoir être appris immédiatement et mesuré sans faille. Plus question de venir rejoindre, à sa convenance ou selon son intérêt, le cycle d'apprentissage en boucle. Cette transformation des exigences temporelles a entraîné une organisation rigoureuse des contenus et de leur progression, et les critiques qui vont avec.

Cette rigueur rationalisante a été dénoncée parce qu'elle suppose une décontextualisation des savoirs, un oubli de leur histoire, des questions, des problèmes et des circonstances qui les ont fait naître et évoluer jusqu'à leur inscription dans les programmes. Mais pour Chevallard (1985, p.45), la transposition didactique n'est ni bonne ni mauvaise. Elle est inhérente au projet didactique, c'est-à-dire au projet d'enseigner une pratique ou un savoir déterminé à des élèves supposés en tirer profit. L'enjeu n'est donc pas de revendiquer ou de refuser la mise en texte, mais de cultiver la « vigilance épistémologique » (ibid., p.41) qui permet de vérifier, en tout temps, l'adéquation des objets enseignés au projet pédagogique qui doit les justifier. C'est précisément ce type de vigilance qui entraîne de nombreux systèmes éducatifs à repenser aujourd'hui, d'une part les objectifs généraux de l'enseignement, d'autre part leur organisation curriculaire, et enfin le degré de liberté et de responsabilité à confier, dans ce domaine, aux enseignants. Voyons comment nous sommes passés, au cours des dernières décennies, d'une logique à une autre. Et faisons, pour cela, un détour par la décolonisation.

2.1. Une étude de cas : « Leuk-le-lièvre »

Lorsqu'ils veulent promouvoir et faciliter l'enseignement du français dans les écoles d'Afrique noire, Léopold Sédar Senghor élabore un manuel en même temps qu'une méthode (Senghor & Sadj, 1953). C'est-à-dire qu'il fond dans un seul ouvrage, simple à manipuler, à produire et à diffuser, les activités destinées aux élèves et les recommandations didactiques utiles au maître. « La belle histoire de Leuk-le-lièvre » n'est pas un simple récit, mais un « cours élémentaire » de langue française, un feuilleton littéraire servant de support et de prétexte à une succession d'exercices de lecture, d'élocution, de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire, de conjugaison.

L'outil pédagogique est livré, d'une certaine façon, « clés en main ». Il est composé de 84 textes de lecture, qui sont autant d'épisodes des aventures de Leuk-le-lièvre. Dans la préface qui lui est destinée, l'enseignant apprend que chacun des épisodes, présenté sur une double page, doit servir pour deux journées de classe, soit quatre *séances* de lecture. Ces « séquences didactiques » (si l'on admet l'anachronisme) doivent respecter un canevas récurrent. La première journée est consacrée à l'entraînement de la prononciation et à la découverte du texte. La seconde à une relecture dite *courante* et à des exercices oraux ou écrits. Tous les huit jours, le chapitre se termine par une récitation qui permet d'évaluer l'écriture en même temps que l'orthographe des élèves.

Une telle structuration des savoirs et du travail scolaires n'est pas marginale. En pleine décolonisation, Senghor et, avec lui, les systèmes éducatifs africains adoptent une stratégie valable dans beaucoup d'autres domaines : ils s'inspirent des modèles européens, en essayant de les adapter à leurs propres besoins. En l'occurrence, le « transfert de technologie » aboutit à la production d'un manuel qui met en scène un héros indigène, mais dans un scénario

didactique bien connu des instituteurs de la métropole : le « texte du savoir » est rédigé par l'autorité centrale ; les « acteurs » bénéficient, au moins formellement, d'une faible liberté d'interprétation ; ils sont les serviteurs zélés de l'institution, ses relais, ses porte-voix chargés de propager le *catéchisme républicain* (Ozouf, 1973). Les questions essentielles, les choix les plus délicats, les compétences les plus pointues ne relèvent pas de la base, mais du sommet de l'organisation. Exemple : la progression dans les apprentissages est vue comme le passage du simple au complexe, du particulier au général. Cet enjeu didactique est en quelque sorte délégué au scénario du manuel, donc aux scénaristes qui, dans la *noosphère* ou la *technosphère*, pensent pour l'ensemble du système. L'étude du vocabulaire, pour ne citer qu'elle, se modifie insensiblement de chapitre en chapitre. L'élève ne s'en est peut-être pas aperçu, et le maître non plus, mais *les explications sont devenues [progressivement] plus générales*. C'est le passage d'un texte à l'autre qui établit cette subtile gradation.

Dans la préface de « Leuk-le-lièvre », l'enseignant reçoit moins des suggestions que des directives. On lui reconnaît certes une part de libre-arbitre et de responsabilité lorsqu'on admet que *le Maître est seul juge de l'opportunité d'accorder à la lecture plus ou moins de temps qu'aux exercices* ou qu'il peut prendre *l'initiative de certains exercices annexes (mimique, dessin, etc.)* (p.5). Mais ces deux concessions mettent en évidence la logique descendante qui prévaut pour l'essentiel. Le contenu des récits, la progression dans le livre, la structuration des exercices, la succession des séquences, l'organisation du temps, la hiérarchisation des savoirs, la fréquence de l'évaluation, tout échappe au contrôle de l'enseignant. Bien entendu, ce dernier peut faire l'économie, même si cela ne lui est pas conseillé, de tel ou tel exercice. Mais il est soumis à deux contraintes majeures. D'abord, la consigne et le contrôle institutionnels sont clairs : à raison d'une séquence tous les deux jours, la classe devra avoir étudié l'ensemble du manuel à la fin de l'année. Ensuite, la formule du feuilleton découle peut-être d'un souci officiel de ne pas confronter les élèves à un récit *en pièces détachées* (p.4), mais on peut faire l'hypothèse qu'elle dissuade officieusement le maître d'aborder les séquences dans le désordre³.

2.2. Transposition et scolarisation des savoirs

A sa façon, « Leuk-le-lièvre » réalise à lui seul la triple ambition de Comenius. Dans son esquisse d'une « école pansophique », une école de sagesse où l'on cesserait de *jouer à la culture* pour *s'occuper des choses essentielles à la vie humaine*, le philosophe morave ne se contente pas de dissenter sur l'éducation telle qu'elle est et telle qu'elle pourrait être. Il propose un modèle pédagogique et une organisation scolaire qui doivent s'appuyer, de manière cohérente, sur trois moyens complémentaires : premièrement, des *livres élémentaires*, accessibles au plus grand nombre et facilitant l'accès aux *livres d'hommes* et aux *livres divins* ; deuxièmement, des *guides compétents*, des savants capables d'*allumer les lumières de la connaissance* ; troisièmement, une *méthode universelle*, facile et agréable, conçue et mise en œuvre de manière *absolument claire*, levant un à un les obstacles posés en travers de l'apprentissage.

C'est cette dernière intention qui fonde, pour l'essentiel, le projet pédagogique développé dans la « Grande Didactique » : organiser les savoirs humains de façon tellement logique et harmonieuse que leur appropriation par les élèves devienne une simple formalité. On pourrait sourire, à une époque où les chercheurs et les enseignants privilégient les objectifs-obstacles, la résolution de problèmes et les conflits sociocognitifs, d'une utopie éducative qui prétendait *épargner tout tâtonnement aussi bien au maître qu'à l'élève*. Ce serait sous-estimer le

³ Certains renvois hors-texte ont la même fonction. En fin de lecture 69, à la question *que signifie semer la terreur ?*, on trouve pour réponse : *sens déjà expliqué dans la lecture 58 ; vous le rappelez-vous ?*

caractère novateur, voire iconoclaste, d'une pensée orientée, un siècle avant les Lumières, vers ce qu'on appellerait aujourd'hui la démocratisation des études. Ce serait surtout ignorer deux phénomènes qui traversent les pratiques contemporaines : 1. La persistance d'une logique de « déproblématisation » des savoirs, passant du simple au complexe dans une progression systématique, palier par palier, prérequis par prérequis. 2. La tension constitutive de toute stratégie didactique qui, même lorsqu'elle privilégie les activités porteuses de sens, les situations complexes et les compétences de haut niveau, est condamnée à les aménager afin de les rendre accessibles aux élèves.

Lorsqu'elle se saisit d'un savoir ou d'une pratique sociale, l'institution scolaire lui fait subir une série de transformations dont Comenius eut l'intuition, et dont le manuel de Senghor fournit un archétype. Un savoir ou une pratique enseignables sont, dans nos écoles en tout cas, un savoir ou une pratique dûment transposés. Ce qui signifie qu'ils sont à la fois : découpés dans un continuum de savoirs et de pratiques ; détachés des personnes et des groupes humains qui les produisent et les incarnent ; (ré)organisés de manière à faciliter leur transmission aux élèves. Ce triple processus de *désyncrétisation* (par délimitation d'un champ particulier), de *dépersonnalisation* (par objectivation du savoir) et de *programmation* (par découpage et mise en texte) est caractéristique de la tradition scolaire de standardisation, de disciplinarisation, bref de *bureaucratisation* ou de *scolarisation* des savoirs (Verret, 1975, p.146-147 ; Bain, 1994).

La logique bureaucratique n'est pas propre à la transposition didactique. Pour être exact, il faut plutôt inverser le raisonnement, et rapporter la problématique du traitement et de la transmission des savoirs au projet et au fonctionnement de l'ensemble du système scolaire. Si l'école a adopté mais aussi revendiqué une rationalité bureaucratique, c'est au nom de l'efficacité, mais aussi de la justice et de l'impartialité démocratiques. La construction pyramidale devait garantir l'homogénéité et la stabilité du système, son adhésion aux thèses et au projets de l'autorité politique, son indépendance vis-à-vis des coutumes et des attentes régionales ou locales. En matière d'organisation et de diffusion des savoirs, les conceptions de l'apprentissage venaient en renfort de cet ordre républicain. Les connaissances utiles à tous devaient être identifiées puis organisées par des experts (savants et/ou inspecteurs des écoles), introduites dans des programmes d'études et des manuels scolaires, puis diffusées dans chaque école afin d'être enseignées. Les savoirs étant présentés unité par unité, pièce par pièce. Ils pouvaient se transmettre l'un après l'autre, d'abord des autorités aux maîtres, puis des maîtres aux élèves. Au bout de la chaîne, des épreuves standardisées permettaient d'évaluer et de certifier les apprentissages de chaque élève.

2.3. La mécanique de l'enseignement : pédagogie et technologies

La chaîne qui va du savoir savant (ou de la pratique sociale) au savoir (ou à la pratique) finalement appris par l'élève comporte trois maillons principaux. Premièrement, la transposition du savoir savant au savoir à enseigner, c'est-à-dire l'élaboration, le plus souvent par des experts, de prescriptions curriculaires : plans d'études, programmes, outils méthodologiques. Deuxièmement, la transposition du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné par le maître, dans la pratique quotidienne. Troisièmement, le passage de ce qui est enseigné à ce qui est appris, des initiatives du maître à l'expérience des élèves.

Dans le modèle bureaucratique, le premier chaînon prend le pas sur les deux autres. C'est d'abord parce que le passage du savoir enseigné au savoir appris (troisième chaînon) paraît peu problématique que les prérogatives du maître (deuxième chaînon) sont réduites au strict minimum. Puisque les élèves apprendront d'autant mieux qu'on leur présentera les savoirs de façon claire et cohérente, on fait porter l'essentiel de l'effort sur l'élaboration, au sommet de la pyramide, de programmes et de directives aisément assimilables et exécutables par les

instituteurs. Le curriculum prescrit par les autorités est un curriculum formel qui s'assume comme tel. Ce modèle de transmission ne nie pas que les maîtres, lorsqu'ils enseignent, interprètent et transforment l'intention institutionnelle. Autrement dit, il ne nie pas qu'un écart puisse exister entre le *curriculum formalisé* et le *curriculum réalisé* (Perrenoud, 1994). Mais ce constat induit une stratégie qui a sa logique : tout faire pour réduire cet écart.

Conséquence : le second chaînon, celui qui permet l'incarnation du projet scolaire dans les gestes de l'enseignant, le passage des intentions aux actes, est placé, tant que faire se peut, sous surveillance administrative. Le passage du curriculum formel au curriculum réel est, d'une certaine manière, lui aussi formalisé, standardisé, bureaucratisé. Espace et temps de formation sont minutieusement structurés. L'espace est organisé de manière à faciliter les regroupements et les déplacements (classes, pupitres, couloirs), à distinguer les élèves par leur âge et par leur sexe (degrés, locaux et préaux pour filles et garçons), à les hiérarchiser en fonction de leurs résultats scolaires (bancs d'honneur ou d'infamie), à instituer l'autorité du maître (estrade et férule). Cette organisation de l'espace permet aussi le quadrillage du temps. Chaque discipline occupe une alvéole dans la répartition quotidienne ou hebdomadaire, et sitôt qu'un plan d'éducation dépasse le niveau des principes et des programmes généraux, *il s'exprime dans un horaire* (Starobinski, 1983, p.107 ; Foucault, 1975).

On pourrait citer beaucoup d'exemples mais la logique générale reste la même. Au moment où elle invente l'enseignement de masse, l'école institue des formes de travail qui répondent aux besoins de l'époque, et qui vont perdurer. Elle développe ce qu'on peut appeler une « **technologie** » dont le ministère est le concepteur, et dont les enseignants sont les utilisateurs. Comme l'a montré l'exemple de Leuk-le-lièvre, cette technologie est d'un usage assez simple, facile à produire et à diffuser. Elle est composée de quelques instruments qui n'ont pas disparu des écoles, mais qui se sont aujourd'hui diversifiés et complexifiés :

1. Une **grille-horaire**, en général hebdomadaire, qui découpe le temps scolaire en autant d'alvéoles disciplinaires. Concentrée sur une seule période (une après-midi de travaux manuels) ou réparties sur plusieurs jours (une heure de grammaire chaque matin), les « heures » de cours dessinent un damier qui peut et qui doit se reproduire à l'identique de semaine en semaine.
2. Pour chacune des alvéoles, un **manuel** qui contient tout à la fois les savoirs enseignés et des exercices d'entraînement et de contrôle. Le livre est organisé en chapitres successifs qui assurent la progression de difficulté en difficulté, au gré des semaines qui passent et des pages qui se tournent.
3. Pour chacun des manuels, des **instructions** à l'usage du maître, intégrées ou nom, qui indiquent le rythme de progression qui s'imposera forcément à tous les élèves.

Cette technologie est à l'image de l'orgue de barbarie (Maulini, 2000). Chaque cellule de la grille-horaire dessine une boîte qui produit le texte du savoir lorsqu'on y tourne les pages du manuel, à la manière dont l'orgue produit sa musique au passage du carton perforé. Le principe organisateur, c'est la grille-horaire qui découpe le temps. Le principe planificateur, c'est le manuel (et ses instructions) qui déroule « mécaniquement » la discipline à l'intérieur de chacun des compartiments. Le maître est à la fois le tourneur de manivelle et l'instrument qui émet et qui amplifie le son. Et il peut jouer sa partition sans connaître ni la musique, ni la mécanique.

Il serait injuste de réduire les pratiques anciennes à un triptyque aussi sommaire. Le travail d'enseignement ne s'est jamais résumé à la lecture du manuel, et il s'est développé en s'appuyant à la fois sur des instruments et sur les personnes qui en faisaient usage. Mais ce qu'il faut aussi dire, c'est que ce développement a modifié les équilibres, et que l'expertise qui s'incarnait dans des grilles, des manuels et des instructions imposées par l'autorité est de

plus en plus souvent déléguée – au moins en principe – aux enseignants eux-mêmes. En principe, et dans la plupart des cas, évidemment. Car dès que l'écart se creuse entre les ambitions de l'institution et les compétences des enseignants, on le comble logiquement à l'aide des technologies d'antan. L'enseignement précoce de l'allemand, par exemple, s'appuie en Suisse Romande sur une méthodologie et des instruments didactiques (manuels, cahiers, cassettes, jeux, leçons et exercices, etc.) qui, comme Leuk-le-lièvre, soutiennent le travail du maître, et le contraignent en même temps.

L'organisation et la planification du travail scolaire sont soumises à des injonctions de moins en moins restrictives, qui ajoutent aux prérogatives et aux responsabilités des enseignants. *Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques, gérer la progression des apprentissages, établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression* : telles sont quelques unes des *nouvelles compétences* (Perrenoud, 1999a) de l'enseignant organisateur et planificateur. Cette organisation et cette planification du travail n'ont jamais cessé d'occuper l'école. Ce qui a changé, ce n'est pas l'occupation en soit, mais la répartition des charges. L'organisation et la planification du travail sont de plus en plus tributaires des compétences professionnelles de l'enseignant. Elles sont de plus en plus tributaires de **son travail** et de **ses compétences** d'organisation et de planification.

3. La planification redistribuée

Il y a des nostalgiques de Leuk-le-lièvre. Une institution verticale et homogène, un socle bien identifié de savoirs fondamentaux, le même livre et la même méthode pour tous, l'ascèse de la répétition et de l'exercice : c'est tout un monde, une culture, une conception de la raison et de la justice qui s'incarnent dans cette technologie pédagogique. Mais le monde a changé, et l'école avec lui. Le paradoxe, c'est que Leuk-le-lièvre est à la fois responsable et victime de ce changement. Le savoir s'élargit, les publics se diversifient, l'école se complexifie. C'est aux technologies d'hier que nous devons nos connaissances et nos ambitions d'aujourd'hui. Mais c'est avec les technologies d'aujourd'hui que se préparent l'école et le monde de demain.

La réorganisation du travail scolaire est explosive, parce qu'elle touche à l'identité professionnelle des enseignants, et à toute l'histoire de l'institution. On sait qu'il est « pédagogiquement correct », actuellement, de « faire interagir les élèves », de « décroïsonner » et de « coopérer » entre collègues. Mais si ces changements sont d'abord des signes extérieurs de respectabilité, et s'ils ne puisent pas leur signification dans la **construction raisonnée** d'une école plus juste et plus efficace, ils seront vite rangés au rayon des utopies d'un jour dont nous revenons avant même d'y être allés.

Il est important, pour éviter ces confusions, de distinguer clairement les enjeux. Nous aimerions le faire rapidement, en rappelant d'abord pourquoi et comment certains « désordres » peuvent expliquer des tentatives de réorganisation, et comment ces tentatives renvoient, non pas à un démembrement hasardeux de l'institution, mais à une évolution profonde et significative du métier d'enseignant. Nous montrerons ensuite que les structures scolaires observables ne sont que la pointe de l'iceberg, et que c'est dans la pensée et les pratiques des maîtres que s'organise et se planifie d'abord l'école de demain. Et nous terminerons en identifiant quelques enjeux importants de cette pensée et de cette pratique de la planification : signification et transmission des savoirs, professionnalisation et formation des enseignants, développement de l'organisation.

3.1. Désordres et réorganisation dans l'institution

Les mouvements pédagogiques et les travaux de recherche en éducation ont questionné tour à tour les structures, les programmes, les méthodes, les pratiques des enseignants. Ils ont forcément buté, à un moment où à une autre, sur l'organisation du travail à l'école, et par l'école. Lutter contre l'échec scolaire, aujourd'hui, c'est non seulement imaginer de nouvelles stratégies didactiques, mais c'est aussi penser et repenser les fondamentaux de la « forme scolaire » (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Monjo, 1998 ; Vincent, 1999). Dans un texte récent consacré aux espaces-temps de formation, Perrenoud (2001b) analyse ce qu'il appelle *les limites de l'organisation tayloriste du travail scolaire*. De Leuk-le-lièvre à aujourd'hui, beaucoup de choses ont changé ou, plus exactement, pourraient changer. Lorsque Perrenoud propose six axes de transformation, c'est moins pour dresser un constat que pour dessiner des perspectives émergentes qui supposent évidemment une tension entre tradition et innovation :

1. *Des programmes aux objectifs.*
2. *Des étapes annuelles aux cycles d'apprentissage pluriannuels.*
3. *De la classe immuable aux groupes flexibles.*
4. *Du zapping de la grille horaire aux modules intensifs.*
5. *Des cloisons disciplinaires aux projets pluridisciplinaires.*
6. *Des exercices classiques au travail par problèmes et projets.*

Nous avons déjà évoqué certains de ces enjeux au début du texte. On peut affirmer que le travail de planification renvoie d'une manière ou d'une autre à chacun d'eux, et que le maître est sans doute davantage sollicité sur la droite que sur la gauche de chaque axe. Face au « désordre », l'école se réorganise, et en se réorganisant, elle attribue aux enseignants une bonne partie du travail d'organisation.

Premier exemple : le passage des programmes aux objectifs d'apprentissage. Les savoirs et les compétences sont organisés en réseaux et en cercles concentriques qui doivent éviter leur fragmentation, ce qui modifie le statut des disciplines scolaires, mais surtout l'organisation du travail, de l'enseignement et de l'apprentissage dans les disciplines elles-mêmes. Là où il fallait « faire le programme », il faut aujourd'hui « atteindre l'objectif », ce qui pose deux questions nouvelles : 1. Quel est l'objectif en question ? 2. Comment faire pour progresser jusqu'à lui ? Le but est unique, mais les chemins sont multiples, et personne ne dit vraiment à l'enseignant par où il doit passer avec ses élèves.

Deuxième exemple : le passage des degrés annuels aux cycles pluriannuels. Les échéances se sont décalées, elles offrent de la souplesse dans la gestion des parcours, mais elles posent de nouvelles questions et demandent de nouvelles compétences. On peut en effet décréter la suppression du redoublement, mais cela ne résout pas le problème de la diversité et de la prise en compte des différences dans l'organisation et les rythmes de travail. Refaire une année était certes une mesure de régulation assez sommaire, mais il reste précisément à en inventer de plus subtiles et de plus efficaces.

Troisième exemple : le passage de la classe aux groupes flexibles. Si la régulation n'est plus assumée par le redoublement, on peut donc faire « comme si » les élèves étaient aussi homogènes qu'avant, ou inventer d'autres solutions. Les groupes de besoin, de niveau, de projet, de tâche, etc. peuvent regrouper provisoirement certains élèves, et se recomposer à échéance plus ou moins régulière. Là encore, un travail qui revenait jadis à l'institution est en partie assumé par les enseignants et/ou les équipes d'enseignants.

On pourrait prolonger la démonstration sur les trois derniers axes, mais s'arrêter ici suffit pour insister sur le point crucial. Les transformations de l'organisation et de la planification

du travail renvoient à deux enjeux complémentaires mais qui doivent être distingués : la collectivisation du travail d'une part ; ce travail lui-même d'autre part. L'organisation des cycles et des établissements exige de nouvelles collaborations entre enseignants, ce qui fait un problème en soi (Perrenoud, 1997 ; Groupe de pilotage de la rénovation, 1999 ; Gather Thurler, 2000 ; Tardif, 2000). Mais ce qui change également, c'est, « à collaboration constante », la nature et la difficulté du travail exigé. C'est ce travail, plus ou moins redistribué, qui va désormais nous intéresser.

3.2. Structures objectives, structures subjectives et travail enseignant

On peut lire chacun des six axes proposés par Perrenoud sur au moins deux plans : celui de la classe (et du maître), et celui de l'établissement (et de l'équipe enseignante). Si le troisième axe interroge l'existence de la classe elle-même, c'est parce que les établissements scolaires qui veulent lutter contre l'échec scolaire finissent toujours par tenter des regroupements nouveaux qui permettront de faciliter ou d'intensifier un travail particulier. Mais il faut bien admettre, d'abord que la classe résiste (Tardif & Lessard, 2000 ; Meirieu, 2001), ensuite que la distinction classe-établissement est elle-même relative.

Une école de montagne regroupant une quinzaine d'enfants peut être placée sous la conduite d'un seul enseignant, et se présenter sous la forme d'un « groupe-classe » réuni dans un « local-classe », mais elle s'organisera différemment suivant la manière dont le maître répond aux questions posées par Perrenoud. Considérer certains sous-groupes d'une « classe à degrés multiples » (les « petits », les « grands », les « 3^e primaire », etc.) comme des groupes homogènes et immuables, voilà une façon de conserver, dans un micro-espace, les standards de la taylorisation. Dans ce cas, l'enseignant travaille bien dans une seule classe, mais il en a plusieurs en tête. Et pour chacune d'elles, un programme, une grille horaire et des activités différenciés.

Reproduire, *ad privatim*, une division des cohortes, des espaces et du temps dont d'autres enseignants se dépêchent de s'affranchir, est-ce s'organiser intelligemment ou se contraindre inutilement ? Peu importe la réponse. Ce que confirme la question, c'est que l'enjeu se situe non seulement dans les structures « objectives » de l'institution, mais aussi, et peut-être avant tout, dans les structures « subjectives » de notre habitus. Le programme, le degré, la classe, la grille horaire, la discipline, l'exercice : ce n'est pas par accident que ce quadrillage s'est imprimé dans nos esprits. Il était fait pour cela. On connaît donc la boucle, et la difficulté d'en sortir : comment (re)penser l'organisation et la planification du travail scolaire, alors que c'est à l'école, et dans les formes de l'école, que nous avons appris à travailler et à penser ?

Qu'il soit seul à la montagne, ou engagé dans la gestion collective d'un cycle, le maître est toujours face aux mêmes dilemmes. Comment découper et aménager les espaces ? Comment structurer le temps long et le temps court ? Comment alterner et comment articuler les disciplines entre elles ? Comment planifier l'enseignement, les activités, les apprentissages ? Et d'ailleurs, que faut-il planifier ? Des séquences didactiques ? Des activités pédagogiques ? Des objectifs d'apprentissage ? Un peu de tout, dans l'un de ces mélanges œcuméniques dont on fait les bonnes soupes ? On voit bien que Leuk-le-lièvre répondait à toutes ces questions, ou qu'il évitait simplement qu'elles se posent. Mais on voit aussi que ces enjeux concernent désormais tous les enseignants, parce qu'ils revendiquent la liberté de s'en saisir (hypothèse optimiste), et/ou parce que l'institution veut s'en défaire, et qu'elle leur en délègue habilement la responsabilité (hypothèse cynique). *Entre autonomie locale et service public* (Derouet & Dutercq, 1997), on connaît les ambivalences des organisations. Lorsqu'un problème est trop complexe et trop sensible pour être arbitré au niveau national, pourquoi ne pas le transférer vers les maîtres et les établissements ? Il serait absurde d'en faire une règle générale, mais il faut admettre que des exemples existent, et que les enseignants entretiennent

l'ambiguïté en adoptant eux-mêmes une double attitude. Tantôt se plaignant d'une autorité pyramidale ne déléguant aucun pouvoir, tantôt préférant la plainte inverse : que cesse la délégation systématique des responsabilités.

Ce n'est pas par hasard que nous revenons ainsi à notre ligne de départ. Du point de vue de la planification de l'enseignement, on peut faire deux lectures parallèles de la redistribution. Ce que l'école de Leuk-le-lièvre assumait en son centre, elle le délègue en grande partie, désormais, à sa périphérie. Première hypothèse : l'enjeu est trivial, il passe après des préoccupations autrement plus compliquées et autrement plus importantes comme les séquences didactiques, les livrets d'évaluation ou l'information aux parents. Et comme les experts ne peuvent pas tout faire, ils insistent là où la standardisation est prioritaire. Deuxième hypothèse : l'enjeu est au contraire trop sérieux et trop complexe pour être traité au sommet de la pyramide, puisque l'essentiel est que les élèves atteignent des objectifs-noyaux, et que les maîtres sont les mieux placés pour inventer et ajuster régulièrement les planifications pertinentes. Il n'est pas sûr, évidemment, qu'il faille choisir entre ces deux hypothèses, et il est bien possible, comme souvent dans les affaires publiques, que le *modus vivendi* soit le résultat de l'alliance objective des tenants de la prolétarianisation (« puisque c'est simple, les enseignants n'ont qu'à le faire ») et de la professionnalisation (« puisque c'est complexe, il faut que les enseignants le fassent »). Nous savons, quant à nous, quelle option nous avons choisie, et c'est dans la perspective de la professionnalisation et des nouvelles compétences des enseignants que nous observons et que nous évaluons les enjeux de la planification.

3.3. De la technologie à l'ingénierie : (re)distribution des compétences

Son statut n'est pas forcément très clair, mais la planification du travail scolaire a fait et fait encore l'objet d'un transfert de compétences. On peut considérer Leuk-le-lièvre comme l'archétype d'une **technologie pédagogique** conçue et élaborée par des spécialistes, et **diffusée** ensuite auprès des maîtres pour qu'ils en fassent bon usage. On pourrait dire que cette technologie a évolué, mais il serait plus correct de dire qu'elle cède progressivement la place à une **ingénierie du travail scolaire** dont les enseignants sont, individuellement ou collectivement, les maîtres d'œuvre. L'*enseignant créatif* que postulent les nouveaux programmes scolaires (Weiss), c'est un enseignant suffisamment ingénieux pour construire, dans un contexte donné, une organisation et une planification qui peuvent certes s'appuyer sur des outils et des technologies produits par d'autres, mais qui ne peuvent pas s'y réduire.

Enseigner, aujourd'hui, ce n'est pas « faire » devant les élèves ce que d'autres ont décidé que nous ferions, c'est mobiliser des ressources de différentes provenances pour créer les *conditions* (Meirieu, 1996, p.69ss) favorables aux apprentissages. Ces conditions relèvent évidemment de l'interaction maître-élève, des techniques didactiques et des ruses pédagogiques qui sont « mises en pratique » dans l'instant. Mais elles relèvent aussi d'une organisation plus ou moins permanente et d'une planification plus ou moins systématique des activités d'enseignement-apprentissage. Ce travail est, de plus en plus, celui des maîtres eux-mêmes, et s'il est « bricolé » comme le sont toutes les pratiques pédagogiques, il peut l'être de façon plus ou moins raisonnée. Dans ce domaine comme dans d'autres, les gestes, les techniques, les instruments, la pensée professionnelle des enseignants peuvent se perfectionner s'ils sont travaillés de manière réflexive, dans l'articulation théorie-pratique. Mais ils ne seront travaillés de cette façon que si les chercheurs et les professionnels eux-mêmes considèrent qu'il y a, dans ce domaine, quelque chose à comprendre et à théoriser :

Il manque à l'école un investissement collectif et une recherche de grande amplitude sur l'ingénierie de formation et la construction curriculaire. Les efforts sont investis massivement dans les didactiques ou la lutte contre la violence, plutôt que dans la conception du travail

enseignant. Insistons-y, une ingénierie ne se limite pas à un habile bricolage, elle mobilise des savoirs de référence, des principes de base, souvent des technologies. (Perrenoud, 2001b)

Mettre le cap sur des compétences et des connaissances noyaux, connaître quelques repères et quelques balises intermédiaires, naviguer à vue et corriger la trajectoire au gré des besoins, évaluer et différencier les interventions en fonction des apprentissages des élèves (CIIP, 2000) : tel est aujourd'hui, à en croire les textes officiels, le métier nouveau du navigateur enseignant. On peut dire que la barre est placée très haut, et qu'elle ressemble parfois à une épée de Damoclès.

Première menace, et premier enjeu : les apprentissages des élèves. Comment s'assurer que les nouvelles conditions-cadres déboucheront sur des pratiques locales plus souples, plus interactives, plus significatives, et, en fin de compte, profitables pour la majorité des élèves, à commencer par ceux qui ne marchaient pas automatiquement sur les traces de Leuk-le-lièvre ?

Deuxième enjeu : le travail des maîtres. Comment soutenir et stimuler les professionnels dans leur travail d'organisation et de planification, sans les « rendre fous » par des injonctions paradoxales (« soyez créatifs »), ni les exposer à la précarité et à l'angoisse de l'innovation décrétée (« vous êtes compétents »).

Troisième enjeu : le développement de l'école. Comment penser la division du travail entre les enseignants et tous ceux qui leur veulent du bien ? Comment assumer l'ambivalence qui nous fait réclamer, les jours pairs, davantage de liberté pour organiser notre travail « au mieux » (Vellas, 2001), et les jours impairs, davantage de consignes et de marches à suivre pour ne pas réinventer la roue, et ne pas nous exposer inutilement aux critiques des parents ?

Réorganisation du savoir, du temps, de l'espace et des groupes ; planification des activités et des modalités de contrôle ; partages des tâches entre adultes, et entre adultes et enfants : tout pourrait se revoir. La taylorisation du travail touche à ses limites, ce qui provoque des conflits de pouvoir et des besoins de reconnaissance nouveaux. Membres de la direction, inspecteurs, formateurs, enseignants de toutes catégories, élèves et leurs parents, intervenants divers, spécialistes, chacun comprend que son travail est ou va être repensé, remis en cause et le plus souvent, sans savoir quelle forme il va prendre. Les points de repère disparaissent, et les nouveaux sont à construire. Cet entre-deux provoque un climat d'incertitude dont les enseignants se plaignent parfois, mais dont ils peuvent aussi tirer profit.

Ce que nous pouvons constater là où nous travaillons, dans la formation initiale et continue des enseignants primaires genevois, c'est que les trois enjeux des apprentissages (des élèves), de la professionnalisation (des maîtres) et du développement (de l'école) sont imbriqués les uns dans les autres, et que les enseignants débutants ne sont finalement que les révélateurs d'une hésitation qui traverse toute l'institution. Le transfert de compétences entre la noosphère et les enseignants semble irréversible, et il rompt avec les traditions bien installées qui donnaient son assise à l'école, et qui l'ont peut-être aidée à « digérer » des réformes qui ont tout modifié, hormis l'essentiel. Mais aujourd'hui, ce n'est plus la décoration intérieure qui est en cause. Ce que les enseignants sont obligés de revisiter et, par endroits, de réinventer, c'est le concept architectural tout entier.

Qu'y a-t-il de plus iconoclaste, finalement, que de questionner *l'organisation de l'organisation* ? Les enseignants qui innovent dans ce domaine sont forcément aux marges de l'institution, puisqu'ils se posent les questions dont l'école **est** la réponse. Nous verrons dans un second texte comment ces enseignants opèrent pour dépasser ce paradoxe, et comment ils inventent, localement (et parfois : secrètement), de nouvelles formes de travail : les nouvelles formes - déscolarisées - du travail scolaire. Ce que confirmera ce second texte, c'est que l'enjeu n'est pas de choisir entre la tradition et l'innovation, mais de renouveler la première à

l'aide de la seconde. Qui prétendra « rénover » Leuk-le-lièvre en lui assenant le coup du lapin ?

Références bibliographiques

- Altet, Marguerite (1993). Préparation et planification, in: J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, p.77-102.
- Ariès, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil.
- Bain, Daniel (1994). *La "scolarisation" du savoir : un dérapage inévitable de la transposition didactique ?* Genève, Centre de recherche psycho-pédagogique.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1986). Les programmes et la transposition didactique : illusions, contraintes et possibles, in : *Bulletin de l'APMEP*, 352.
- Comenius (1641/1994). *Pansophiae diatyposis*. Esquisse d'une école pansophique et l'Atelier de la Sagesse, in: Denis, Marcelle. *Comenius*. Paris, PUF.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin [CIIP] (2000). Vers un plan d'études cadre pour la Suisse romande [PECARO]. Texte d'orientation. Neuchâtel, CIIP (www.ciip.ch).
- Derouet, Jean-Louis; Dutercq, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris, ESF.
- Dottrens, Robert (1957). *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale*. Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Gather Thurler, Monica (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Groupe de pilotage de la rénovation (1999). *Les objectifs-noyaux et les situations d'apprentissage*. Document de travail complétant le projet de réforme. Genève, Département de l'instruction publique.
- Hameline, Daniel (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- Hameline, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion, Office de documentation et d'information scolaires.
- LIFE – Laboratoire innovation-formation-éducation (2001). *L'organisation du travail scolaire. Pratiques nouvelles, concepts nouveaux*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, Olivier; Vellas, Etienne (2001). *Le travail de planification : nouvelles pratiques (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - II)*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.
- Meirieu, Philippe (2001). Touche pas à ma classe ! A l'école : apprendre ensemble, hier, aujourd'hui et demain, in : *La Traversée* (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation), 20, p.1-2.
- Monjo, Roger (1998). La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, in : *Revue française de pédagogie*, 125, p.83-93.
- Nault, Thérèse (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal, Editions logiques.
- Ozouf, Jacques (1973). *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*. Paris, Gallimard.
- Perrenoud, Philippe (1994) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in J. Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2ème édition, pp. 61-76.
- Perrenoud, Philippe (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1999a) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1999b). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage, in: *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXV, n° 3, p.533-570.
- Perrenoud, Philippe (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (2001b). *Espaces-temps de formation et organisation du travail*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Philippe (2001c) Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme, in St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.) *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.287-315.
- Perret, Jean-François; Perrenoud, Philippe (1990). *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Cousset (CH), IRDP-DelVal.

- Richard, Jean-Marc (1998). *Les programmes, les élèves.... et moi, et moi, et moi*. Enseignement primaire, Genève (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/jmr.html>).
- Senghor, Léopold Sédar; Sadj, Abdoulaye (1953). *La belle histoire de Leuk-le-Lièvre*. Paris, Hachette.
- Starobinski, Jean (1983). « L'ordre du jour », in : *Le temps de la réflexion*, t.IV, Paris, Gallimard.
- Tardif, Jacques (2000). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante, in : *Vie pédagogique*, 114, p.17-21.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (2000). L'école change, la classe reste, in : *Sciences Humaines*, 111, p.22-27.
- Tochon, François V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ?, in : *Revue française de pédagogie*, 86.
- Tochon, François V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- Vellas, Etienne (2000). Une gestion du travail scolaire orientée par une conception «auto-socio-constructiviste» de l'apprentissage, in: Th. Nault et J. Fijalkow (dir). *L'organisation de la classe*. Bruxelles. De Boeck (sous presse).
- Vellas, Etienne (2001). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique, in : *Education et francophonie* (à paraître).
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (2 volumes). Honoré Champion.
- Vincent G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1999). Temps scolaire, in : Houssaye, Jean (coord.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris, Hachette, p.565-574.
- Weiss, Jacques (1997). *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXIe siècle ? Eléments pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel, IRDP (Recherches 97.104).
- Weiss, Jacques (1999). Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs, in : *Education et recherche*, 2, p.161-172.