

Le poinçonneur des curricula

Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur ¹

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2002

Dans leur étude du « travail enseignant au quotidien », Tardif et Lessard (1999) confirment la stabilité et l'universalité de trois *bases organisationnelles* du travail scolaire : premièrement, la répartition des travailleurs (maîtres et élèves²) dans une *structure cellulaire* ; deuxièmement, l'organisation de chacune des cellules par un enseignant *responsable de l'ordre dans la classe* ; troisièmement, la *transformation* des intentions institutionnelles par le « maître de la cellule », dans un processus complexe d'assimilation/accommodation.

Ce dont j'aimerais témoigner dans ce texte, c'est de l'activité cognitive de l'enseignant au(x) moment(s) où il effectue son travail d'organisation. C'est-à-dire : au(x) moment(s) où il organise le travail de la cellule-classe dans le cadre d'une structure scolaire que d'autres ont organisée pour lui. Ce que l'institution a fait pour l'enseignant, l'enseignant le fait à son tour pour les élèves : il organise leur travail, au sens où il pense et il agit pour *structurer et prescrire le travail d'autrui* (Perrenoud, 2002).

J'ai effectué ce travail de structuration et de prescription pendant plusieurs années dans une école primaire, et je vais essayer d'en témoigner ici de manière explicite³. Je n'essaierai pas d'être exhaustif, je n'énumérerai pas l'ensemble des opérations qui produisent (ou qui sont censées produire) l'organisation. Je me concentrerai d'abord sur ce qui me (re)vient en mémoire, et je tâcherai de pousser l'anamnèse assez loin pour toucher du doigt cette activité paradoxale : l'activité dont Lessard et Tardif (op.cit., p.253-254) disent qu'elle vient *avant* l'activité, dans *la phase (préactive) de structuration de la matière à enseigner, d'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de préparation du matériel pédagogique*.

On appelle souvent cette phase : « la phase de planification ». Cela me semble insuffisant. Je vais personnellement distinguer et croiser deux logiques qui sont aussi, autant que je m'en souviens, deux *moments* du travail d'organisation : la construction d'un espace de travail permanent (topologie), puis l'enchaînement des activités à l'intérieur de cet espace (chronologie). Parce qu'avant de planifier, il faut d'abord s'installer.

Les deux unités de départ sont donc données par l'institution, et elles sont vieilles de plus d'un siècle : l'unité de surface, c'est la classe (à installer) ; l'unité de temps, c'est l'année scolaire (à planifier). On sait que les cycles d'apprentissage questionnent radicalement l'une et l'autre, mais qu'ils butent aussi sur elles (Perrenoud, 1999). Nous verrons peut-être dans ce

¹ Texte rédigé dans le cadre du séminaire de recherche LIFE : *l'organisation du travail scolaire*. Internet : <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, de garçons que de filles, de travailleurs que de travailleuses, etc.

³ Ce témoignage porte sur huit années de travail dans une école du centre de la ville de Genève. Degrés +3 à +6 (enfants de 8 à 12 ans). Pour une autre illustration, voir Richard, 1998.

texte – un texte où raisonne à voix haute un enseignant d’après « la Reproduction » et d’avant « Sauver les lettres » - comment les politiques actuelles prolongent, ou non, les préoccupations et les innovations professionnelles de l’époque.

Topologie : installer la classe

Organiser le travail scolaire, c’est d’abord organiser un espace de travail. Ce qui est donné par l’institution, ce qui est organisé par elle et que je dois assumer quant à moi, c’est d’abord l’architecture et l’équipement du lieu de travail. Et ce que je dois organiser pour les élèves, et qu’ils vont assumer à leur tour, c’est l’aménagement de cet espace.

Un local fermé, un vestiaire à l’entrée, vingt pupitres et vingt chaises, deux ou trois grandes tables, quelques armoires murales, un tableau noir, un évier, une chaîne hi-fi, un bureau et un siège pour le maître. C’est l’équipement standard, à Genève, à la fin du XXe siècle. Assez rudimentaire, peut-être, mais qui suffit déjà à poser mille questions. Où faut-il poser tout cela ? Comment le disposer ? Le tableau noir et l’évier sont solidement fixés contre un mur, certes : « où les mettre ? », cette question-là est réglée, et bien réglée. Facile de « vider l’écran » puisque l’eau arrive au pied du tableau.

Mais pour le reste, tout est possible. Durant les vacances, le concierge a placé le bureau du maître devant le tableau noir, un peu sur la droite, et il a rangé les pupitres des élèves en quatre colonnes de cinq unités (ou l’inverse), face au tableau, face au maître, face à ce que le maître va dire, et face à ce qu’il va écrire. Mais rien ne m’oblige à en rester là. Si j’aligne les élèves en face de moi, que je leur demande d’interagir avec moi, et de n’interagir avec les autres qu’à travers moi, je pourrai presque m’en tenir à ce quadrillage. Mais si je souhaite que la classe soit une communauté de travail décentralisée, où l’intelligence est distribuée, où les élèves coopèrent, négocient, discutent, où ils assument des responsabilités, où ils prennent des initiatives, où ils s’engagent dans des activités et/ou des projets communs, bref, où ils ne se contentent pas d’assister aux prestations du maître, mais où ils prennent une part active dans la production des apprentissages, j’ai meilleur temps d’instituer, dans l’**installation** même de la classe, quelques conditions d’une pédagogie active et interactive.

Première condition : la coopération fonctionnelle. En regroupant les pupitres par trois ou par quatre, j’organise la classe en quelques groupes qui peuvent évoluer en cours d’année, mais qui sont établis pour un temps suffisamment long permettant et/ou nécessitant la coopération des élèves dans des domaines aussi variés que la gestion de la classe (« qui va relever les cahiers ? »), le soutien aux personnes (« qui prend des notes pour Yvan qui est absent ? »), la conduites de projets (« chaque groupe prépare un panneau pour l’exposition ! ») ou la résolution de problèmes communs (« écrivez chacun le portrait du Petit Prince, comparez vos textes, puis écrivez ensemble un portrait plus complet »). Evidemment : autant de groupes, autant de confrontations et autant de conflits potentiels. Il faut donc veiller à ne pas enkyster chaque équipe dans la classe, et à ne pas la soumettre à la loi du leader le plus fort ou le moins coopératif. Le travail personnel à l’intérieur des groupes, et le travail collectif au-delà des groupes, sont deux leviers indispensables, je crois, pour éviter ce type de dérives.

Ce qui renvoie à une seconde condition : les ressources matérielles. La planification officielle prévoit une plume, des crayons, une gomme, des cahiers lignés et quadrillés, un dictionnaire, un livre de lecture, une carte topographique, un manuel d’histoire, etc. par élève. Aujourd’hui, innovation récente : une machine à calculer. Tous les enseignants le disent : c’est à la fois très peu, et beaucoup trop. Je préfère quant à moi raisonner en deux temps. Premièrement, ce dont chaque élève a besoin, et en permanence : de quoi écrire, dessiner, gribouiller, bref, travailler à réfléchir et réfléchir pour produire. Dans le pupitre, donc : les

instruments scripteurs, du papier, quelques cahiers, un dictionnaire, un tableau de conjugaison. Puis des fourres ou des classeurs de « plan de travail » sur lesquelles il faudra revenir. Pour le reste, le matériel et la documentation sont répartis dans la classe, à disposition pour des activités collectives ponctuelles (« prenez tous un des livres de géographie ! »), le travail de groupe (« une carte de Genève par groupe ») ou le travail individuel (« cherche dans le dictionnaire français-allemand ! »). Ces ressources sont essentielles pour le travail commun, et elles ont une double caractéristique que l'on a déjà rencontrée au moment d'agencer le mobilier : elles ne sont ni réservées à tel ou tel élève, ni placées sous le seul contrôle du maître. Elles constituent une espèce de base de données ou de centre de ressources décentralisé, modulaire, plutôt bricolé, et dont la logique peut être résumée comme ceci : « le bon ouvrier *va chercher* les bons outils ; et si ces outils sont chers et pas toujours nécessaires, il accepte de les partager avec autrui ».

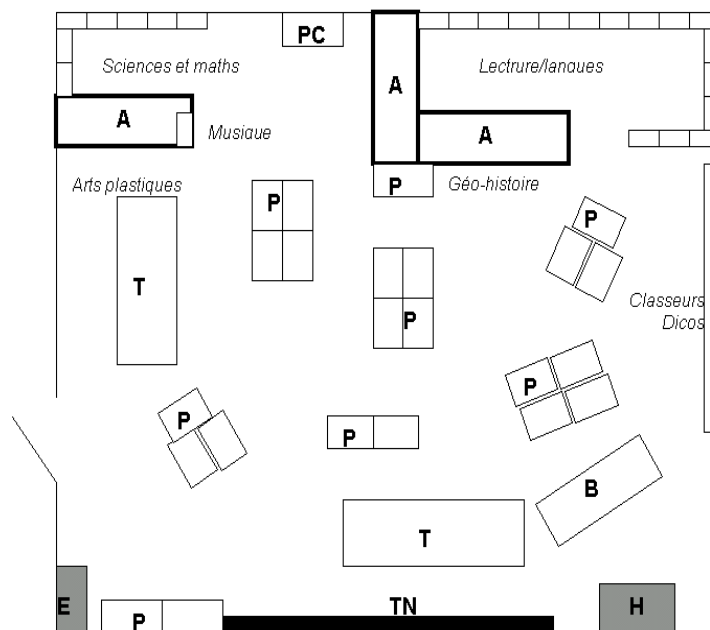
Ce qui caractérise la classe (tant soit peu) coopérative, ce n'est pas tant que les élèves soient réunis dans des groupes qui reçoivent mandat de coopérer. C'est que les ressources nécessaires à la production ne sont contrôlées ni par le maître organisateur (centralisme), ni par chaque élève dans son coin (libéralisme), mais par la collectivité qui fait usage d'un matériel commun parce qu'il est précieux, et précieux parce qu'il est commun. Il serait long d'expliquer dans le détail comment ce matériel est organisé, et comment il est, à son tour, disposé dans la classe. Mais les principes suivants sont peut-être à noter :

- L'espace central (même s'il est dans un angle du local) a d'abord été la « bibliothèque de classe ». Des cageots à pommes de terre empilés les uns sur les autres, et disposés en hémicycle. A l'intérieur : toutes sortes de livres de fiction ou de documentation, rangés par catégories (littérature, histoire, géographie, sports, etc.).
- Assez vite, cette bibliothèque a éclaté en sous-espaces, répartis tout autour de la classe, dans les cageots déjà évoqués et/ou sur les armoires murales. Caisnes, armoires, triptyques et présentoirs à livres, le matériel officiel est détourné, le matériel périmé est récupéré, du matériel privé est importé. L'essentiel étant de créer des espaces fonctionnels de consultation, d'emprunt et même de travail, sur la base d'un découpage tout ce qu'il y a de plus « disciplinaire ». Autrement dit : un coin « lecture » (romans, poèmes, bandes dessinées, revues, journaux de classe, récits enregistrés, magnétophone, fichiers-lectures, questionnaires auto-correctifs, etc.), un coin « sciences et mathématiques » (instruments de mesure, affiches, jeux, situations-problèmes, exercices auto-correctifs, lexicdata, ouvrages scientifiques, photos astronomiques, protocoles d'expériences, plantations et expositions temporaires, etc.), un coin « histoire et géographie » (globe terrestre, cartes, atlas, livres, objets divers, protocoles d'enquêtes, cassettes audio, magnétophone, etc.), un coin « arts plastiques » (crayons, peinture, pinceaux, colle, ciseaux, papier, reproductions, livres, panneau d'affichage, etc.), un coin « musique » (cassettes et magnétophone, livres).
- Chacun des coins dispose donc d'un matériel unique, à utiliser dans la classe d'abord, à la maison au besoin (après signalement de l'emprunt). Ce matériel personnel est souvent enrichi des ouvrages distribués d'office à chaque élève, à la condition que ces derniers soient utiles. Les manuels d'histoire et de géographie sont rangés dans le coin du même nom ; les manuels de lecture aussi. Les livres de chant sont dans les armoires. On chante rarement les chants du répertoire, et si c'est le cas de temps en temps, on sort le livre provisoirement.
- Il reste quelques ressources encombrantes et/ou multifonctionnelles qui sont alignés sur les armoires ou les radiateurs : classeurs des élèves, encyclopédies, dictionnaires de langue, etc.

- Des expositions temporaires sont souvent proposées vers la porte d'entrée et/ou vers le coin-lecture. Elles permettent la mise en valeur et la promotion d'un sous-ensemble de ressources sur des thèmes d'actualité : la fête de l'Escalade et les guerres de religion ; la grenouille, le têtard et la théorie de l'évolution ; les Indiens d'Amérique ; les haïkus et le Japon ; la météorologie et les instruments de mesure ; etc.
- Différents rangements et le tableau des « métiers » assurent l'intendance.
- La combinaison des rangements, des présentations, des affichages et, parfois, des étendages donne à la classe une allure – c'est du moins ce que j'espère – de *centre de ressources* et de *communauté de travail* entièrement tournée vers la culture humaine au sens le plus large et le plus démocratique du terme : ce que l'honnête homme doit connaître ou, à défaut, ce qu'il doit chercher à connaître. Pour moi, une chose est claire : pas de classe sans bibliothèque, sans jeu d'échecs, sans œuvres d'art, sans globe terrestre, sans tableau de Mendeleïev.

Figure 1 : la classe, (mi)lieu de travail

A = armoires murales | B = bureau du maître | E = évier | H = armoire hi-fi | P = pupitre élève | PC = ordinateur | T = table | = cageot | Les figures pleines ne sont pas amovibles | Les figures à trait gras le sont d'une année sur l'autre



Cette description est un peu sommaire, et elle mériterait d'être explicitée et discutée sur bien des points. Je peux résumer l'intention générale, la logique d'une telle organisation – logique par hypothèse - en prenant quelques images à manier avec prudence. Le principe qui sous-tend cette organisation, je peux l'exprimer en disant par exemple :

- Que ce qui est ainsi aménagé, c'est un *milieu* qui doit stimuler, susciter, soutenir l'entrée des enfants dans la culture en général, la culture scolaire en particulier. Quelque chose qui s'apparente sans doute à la classe sans estrade de Célestin Freinet, mais où le maître que j'aspire à devenir, soyons clair sur ce point, délègue parcimonieusement son pouvoir.
- Que ce milieu n'est évidemment pas suffisant pour provoquer des apprentissages, mais qu'il est conçu et utilisé de manière à fournir un maximum de ressources à tous les élèves,

et que le plus « autonome » et le plus « motivé » d'entre eux devrait y trouver de quoi travailler et même apprendre *y compris lorsque le maître est absent*. Ce qui ne dit évidemment rien des autres élèves, de tous ceux qu'il ne suffit pas de plonger dans la culture ou les savoirs scolaires pour qu'ils se les approprient spontanément, mais que nous retrouverons justement dans la suite de ce texte.

- Qu'une telle plate-forme n'offre aucune garantie définitive, mais qu'elle fournit en ce qui me concerne un excellent « pare-angoisse », puisque les élèves ne devraient pas, dans un tel milieu, se trouver désœuvrés. Qu'un enfant termine son travail avant l'heure, qu'une urgence appelle le maître (en particulier lorsqu'il est maître principal) hors de la classe, qu'un remplacement soit organisé à la dernière minute, le local-classe doit fournir une réponse à la (mauvaise) question : « et maintenant, maître, que devons-nous faire ? »

Présentée comme ça, la classe est un (mi)lieu dans lequel les élèves pourraient évoluer tout à fait librement. Mais ces évolutions, je préfère quant à moi les structurer, les orienter, les réguler, bref, les *contraindre* pour qu'elles débouchent tant que faire se peut sur les objectifs du programme. Ce qui m'oblige à introduire une nouvelle variable dans l'organisation du travail : la variable temps. Une fois l'espace équipé, aménagé, installé, reste à se mettre au travail. Donc, à choisir par quoi nous allons commencer, par quoi nous allons continuer, comment nous allons enchaîner, juxtaposer, superposer, coordonner les différentes activités. Après la topologie, vient donc, dans mon esprit, la chronologie.

Chronologie : voir venir

Il fut un temps où la chose était (peut-être) simple : une grille-horaire découpant la semaine en périodes isométriques (une heure de grammaire, puis une heure d'arithmétique, puis une heure d'histoire, etc.), et des manuels structurés en chapitres et en leçons, de telle manière qu'à raison de deux leçons d'une heure par semaine, les quarante semaines de l'année scolaire menaient sans coup férir à la quatre-vingtième et dernière leçon. Ce modèle bureaucratique n'a pas peut-être jamais fonctionné tel quel, mais les prescriptions et les (rares) contrôles inspectoraux pouvaient laisser croire, il y a vingt ans, que la norme était encore de cette nature dans bien des disciplines scolaires.

J'ai moi-même commencé par découper la semaine en vingt-cinq plages, et à répéter régulièrement cette semaine en menant de front toutes les disciplines et sous-disciplines (géométrie *et* calcul ; élocution, composition, vocabulaire, grammaire, conjugaison *et* orthographe). Mais les moyens d'enseignement, les plans d'études, mes conceptions de l'apprentissage et du travail scolaire, les expériences accumulées au cours des années, tout a contribué à transformer cette technologie.

Il faut bien, pour enseigner, faire une chose après l'autre. Si l'on ne veut pas se contenter d'immerger les enfants dans un milieu dûment aménagé, en espérant qu'il en découlera socialisation et apprentissages spontanés, il faut bien **planifier** le travail pour ne pas tout faire tout le temps (ce qui est une manière, on le sait, de ne rien faire jamais). Mais entre l'anarchie (« faites ce que vous voulez quand vous le voulez ») et la bureaucratie (« faites ce qu'on vous dit faire au moment où on vous dit de le faire »), il existe un continuum qui fait tout l'intérêt de la pédagogie. L'important, il me semble, était donc de bien « saisir » les objectifs de fin d'année, et de raisonner à rebours pour savoir par quel bout commencer. Ce travail a toujours été essentiel dans ma propre pratique d'enseignant. Il consistait à passer du curriculum à enseigner (les textes officiels) au curriculum *effectivement* enseigné (mes interventions face aux élèves). C'est la construction de cet espèce de « curriculum à usage personnel », à mi-chemin du curriculum formel et du curriculum réel, que nous avons appelé, avec Etienne Vellas (2001), le *chaînon manquant* de la transposition didactique.

Première étape : lire le plan d'études et le « mouliner » - l'expression est peu orthodoxe et quasi homonymique, mais je n'en ai pas d'autre – en le répartissant dans des espaces-temps *ad hoc*. J'entends par là, construire la réponse à la question : « mais cet objectif-là du programme (conjuguer les verbes en –er au présent de l'indicatif, additionner et soustraire des nombres décimaux, distinguer le paléolithique et le néolithique), où et quand le travaillerez-vous ? » Une réponse qui ne sert pas à briller devant les parents ou les collègues, évidemment. Personne ne vous le demande. Mais une réponse qui permet d'être (un peu) au clair avec soi-même et, au besoin, avec les élèves. Et qui s'obtient assez facilement avec l'exercice : un ou deux objectifs au premier trimestre (la construction du nombre), d'autres au second (les opérations), etc. Quelques uns pour le plan de travail (la résolution de problèmes). D'autres pour les devoirs à domicile (les tables de multiplication). D'autres encore pour des projets interdisciplinaires (les mesures au moment de construire une maquette en géographie). Je dessine une année sur une page A4 : les instruments de travail en abscisse (leçons, plan de travail, devoirs, projets), les semaines (de 1 à 40) en ordonnée. L'espace est à deux dimensions, et il permet de répartir les objets à travailler (savoirs ou compétences, l'époque ne fait pas trop la différence) de manière approximative, provisoire, mais rassurante. Faire ce travail une fois par an pour toutes les disciplines, si possible avec un ou deux collègues des « classes parallèles », voilà qui permet de « voir venir ». Voir venir, on retrouve cette conception de la planification chez les enseignants interrogés Outre-Atlantique par Gauthier et Tardif (cités dans Tardif et Lessard, 1999, p.255) :

Cette planification, pour reprendre le discours d'un enseignant qui résume les propos de tous, « permet de voir clair, permet de voir d'avance, permet de penser d'avance, permet de pouvoir être prêt quand vient le temps (...). Parce que j'ai déjà dans la tête ce que je vais faire. » Cette planification est à la fois succincte, car le moment n'est pas indiqué, mais assez détaillée car elle couvre l'ensemble des objectifs à voir pour chaque matière, pour chaque étape. Cette planification a donc un rôle important (...) car elle permet aux enseignants de se préparer mentalement, elle leur permet d'anticiper, d'avoir une vue d'ensemble.

Deuxième étape, deuxième degré d'anticipation : passer du trimestre (ou, plus exactement, de la période de 6-8 semaines située entre deux vacances) à la semaine de travail. J'utilise là encore un instrument à deux dimensions, qui me permet de basculer du temps long au temps court. Le planning de la semaine est conditionné par des obligations instituées d'en haut, qu'il serait long de détailler, mais qui restreignent la marge de manœuvre des enseignants. Maîtres spécialistes (éducation physique, éducation artistique), maîtres d'appui, maîtres pour les élèves non francophones, cours de langue et de culture étrangère, consultations au service médico-pédagogique : l'emploi du temps hebdomadaire est constellé de rendez-vous pour la classe ou pour des élèves en particulier. Je pars de ce canevas contraignant mais difficilement discutable – en tout cas pas en cours d'année – pour « répartir » le travail à effectuer durant la semaine. Je peux prévoir une leçon d'orthographe tous les matins. Mais je peux aussi les grouper sur une après-midi, ou y renoncer cette semaine parce que d'autres besoins se font sentir, ou parce que j'alterne des semaines d'orthographe et des semaines de grammaire. Il faut aussi penser à la préparation du travail à domicile, au conseil de classe, aux travaux de contrôle et à leur correction, au moments de plan de travail, etc. Ce qui est prévu au début de la semaine n'est pas toujours entièrement tenu, mais ce n'est pas un problème puisque ce qui compte vraiment sera mis en réserve pour la semaine suivante.

Troisième étape : se coucher chaque soir en sachant précisément ce qui sera travaillé le lendemain. Il n'y a pas ici d'instrument nouveau, surtout pas de « préparations de leçon » telle que nous en rédigeons durant nos études. Le cahier de bord, les moyens d'enseignement et la mémoire de travail suffisent (ou prétendent suffire) à conserver le souvenir de ce qui est fait, et de ce qui doit encore l'être. Je délègue personnellement beaucoup aux objets, c'est-à-dire que je constitue, sur ma table personnelle, à gauche de mon bureau, des piles de documents

en fonction de ce que je dois distribuer aux élèves, leur faire lire, leur faire compléter, leur faire étudier, etc. J'organise la circulation du matériel et des productions au moyen de pelles où se rangent des travaux de contrôles à archiver, des textes à corriger, des circulaires à remettre aux parents, des cahiers à mettre à jour, etc. Ces aide-mémoires fonctionnels sont placés sur la table dans l'ordre chronologique de la journée, et ils peuvent être classés et reclassés en fonction des imprévus. C'est sur cette table que circule également le plan de travail, en partie collectivisé, en partie individualisé. Cette table est, à côté du tableau noir, la plaque-tournante des interactions maître-élèves « médiatisées par l'écriture ». Elle complète les interactions orales qui ont surtout lieu au moment où je circule dans les groupes, et elle joue un rôle essentiel, non seulement dans la gestion des documents, mais aussi dans l'organisation globale du travail. Ce travail est littéralement « mis à plat » et rendu ainsi « palpable », « manipulable », « triable ». Ce n'est pas moi qui le dis, c'est Michel Serres : *travailler, c'est trier.*

Figure 2 : l'année, temps de travail

Exemple de planification dans le domaine du français (réalisée par un groupe d'étudiants dans une unité de formation organisée par Etienne Vellas et moi-même)

Français I: Production écrite et Structuration						
semaine	Evénements	Comp. Ecrite	Expr. Ecrite	Comp. Orale	Expr. Orale	Gram.
1	Projet					
2	Projet					
Différenciation Textuelle (n° 8)						
3		CE: comprendre l'organisation du livre				
4		CE: classer des textes de types différents				
5		CE: classer des textes de types différents				
6		Identifier Les différents genres narratifs				
7		Evaluation formative				
vacances						
8		Initiation au texte théorique n°30 s'approprier du savoir				
9		Objectif Noyaux: pages 103-104				
10						
11	Carnet					
12		20 nov. journée des droits de l'enfant				
13						
14						
15						
vacances						
16		Genre narratif (n°10) Narrer				
17		Obj. N. : p. 97-98				
18						
19						
20						
21						
vacances						
22		Genre injonctif (n°24) Régler des comportements				
23		Obj. N. : p. 105-106				
24	Carnet					
25						
26						
27						
28						
vacances						
29		Genre argumentatif (n°29) argumenter				
30		Obj. N. : p. 101-102				
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37	Carnet					
38						
vacances						
OBJECTIFS à TRAITER EN 6P. RELATER, DECRIRE, JOUER AVEC LA LANGUE						

Français II			Oral	Conseil
Conj.	Orth.	Voc.	C O N F E R E N C E S	P R E S E N T A T I O N S D E L I V R E S
reconnaissance des temps (simple et composé) Révision		Homophones, synonymes, antonymes		
impératif présent conditionnel présent	Emploi du dico Déterminants Accord de l'adj.	mode de la même famille		
temps et utilisation des verbes à l'infinitif et au passé simple		travail sur les verbes: dire énoncer (cf. vocabulaire (cf. post. écrite)		
infinitif, impératif, présent, cohésion entre les tps	P : GN + GV	travail sur les expressions		
impératif	Participe passé + être/avoir	verbe pour convaincre et faire agir		

Il faudrait distinguer chaque discipline pour être plus précis. L'allemand, par exemple, s'enseigne au plus prêt de la méthodologie, à raison de vingt minutes par jour. En français, on peut conjuguer un verbe par semaine, et lorsqu'un temps nouveau est étudié, remonter dans la liste pour la mettre à jour. Si l'on veut faire de l'ornithologie, il faut prévoir deux après-midi de sciences par semaine, par exemple pendant huit semaines, que l'on remplacera par de l'histoire, de la géographie ou du dessin pendant les huit semaines qui vont suivre. Si les élèves ont monté une exposition sur les oiseaux, on peut se dire qu'ils ont « fait de la lecture et de l'écriture » en étudiant et en rédigeant des textes théoriques, ce qui permet de retrancher ce chapitre du programme de français. Tour de passe-passe ? Arrangement bancal ? Epicerie

de bas étage ? Certainement oui. Il y a quelque chose de pathétique chez cet enseignant occupé à cocher, dans un programme kilométrique, des bouts de savoirs et des bribes de compétences, travaillés tantôt dans une discipline, tantôt dans une autre. Des bouts et des bribes dont on ne sait pas toujours s'ils sont assimilés par tous les élèves, mais qu'il faut bien laisser de temps en temps derrière soi en faisant « comme si », sans quoi tout est tout le temps sur le métier, et on ne sait plus quoi enseigner.

Pathétique, oui, le poinçonneur des curricula⁴. Opportuniste. Gagne-petit. Médiocre. Qu'un spécialiste de telle ou telle discipline, de telle ou telle didactique, de telle ou telle « ingénierie didactique » tombe sur ce bricolage, et il pourra, à juste raison, en dénoncer les approximations. Mais attention, Monsieur le Juge, le bricoleur n'est pas sans défense. D'abord, il a ses ambitions. Il sait que son travail ne sera jamais parfait, mais qu'il est toujours perfectible. Ensuite, des experts parlent en sa faveur : assumer et perfectionner le bricolage (Perrenoud, 1983 ; Hameline, 1986 ; Meirieu, 1996), n'est-ce pas la seule façon *raisonnable* de résister aux utopies et aux enfermements *rationalistes* ?

Le retour de la didactique, comme on dit, met sans doute heureusement fin à une conception trop romantique et trop spontanéiste de l'aventure scolaire. Les « saltimbanques » de la pédagogie ont provisoirement perdu la bataille face aux « géomètres ». (...) Bien des mouvements pédagogiques récents se sont trouvés paralysés par l'utopisme. Ils ont contracté la radicalité rigide que ce dernier porte en lui, empêchant l'imagination de s'incarner dans sa forme utile, le bricolage, cette heureuse et ingénieuse transformation de réelles contraintes en réelles ressources. (...) Aucun plan de rénovation didactique, fut-il pensé par les meilleurs experts et décidé par le pouvoir le plus volontariste et le plus éclairé, n'a de chance de réaliser les projets qu'on attend de se démultiplier, si les enseignants continuent à être traités comme une population d'exécutants acculés à la résistance passive ou à la mise en application stupide d'une rationalité dont la logique leur échappe, ou pire, leur semble de pure apparence. Toute rationalité, didactique ou autre, dont le plus clair des effets est d'accroître l'écart entre les décideurs et exécutants, révèle tôt ou tard qu'elle est une perversion de la raison. (Hameline, op.cit., p.120-12)

Il est bon, il est sain, il est utile de bricoler. Mais il est utile aussi d'entretenir ses outils, de diversifier ses ressources, d'enrichir son savoir-faire, de développer ses compétences. Si certains produits, certaines procédures, certaines méthodes sont meilleurs que d'autres, il faut les adopter. Mais pour les adopter, il faut les connaître, et pour les connaître, il faut les chercher. Bricoler sereinement son enseignement, en laissant derrière soi les angoisses du débutant, il faut reconnaître que cela fait du bien. Mais si les élèves apprennent, c'est quand même mieux. S'il veut que *tous* les élèves apprennent, le bricoleur a donc de bonnes raisons de se perfectionner.

De l'enseignement à l'apprentissage : raisons et limites du perfectionnement

L'organisation que je viens de décrire n'a jamais été bouleversée. Mais je pense pouvoir dire qu'elle s'est assouplie, complexifiée et, j'espère, perfectionnée avec les années. Les changements ont pu intervenir d'une année sur l'autre, mais aussi en cours de route, au gré des expériences et des idées nouvelles. J'en énumère quelques unes pour montrer ce qui pouvait justifier et vers quoi pouvait mener cette évolution. On trouvera dans cette liste des éléments de réponse aux questions laissées jusqu'ici en suspens : comment combiner le

⁴ C'est au moment où j'écris ce texte que je participe à un entretien tripartite de fin de stage en responsabilité. Un collègue formateur de terrain explique, devant l'étudiante qu'il a accueillie dans sa classe durant deux semaines, comment il pense et comment il pratique la planification du travail, de plus en plus souvent *a posteriori* : *Lorsque j'ai fini ma journée, je m'assieds à mon bureau et je note. Je me demande : « qu'est-ce qu'on a touché quand on a fait ça ? » Par exemple, lorsqu'on dessine une carte au trésor et qu'on écrit des énigmes. On travaille énormément de choses en faisant ça : les mathématiques (le repérage sur un plan), l'écriture (la rédaction des énigmes), le dessin (inventer la carte), etc. Je me tiens une liste et je me coche. C'est déstressant.* Chez lui comme chez moi : le poinçonnage comme pare-angoisse.

travail collectif et individuel ? comment tenir compte des différences ? comment placer ce qui s'enseigne sous le contrôle de ce qui s'apprend ?

1. Les objectifs : distinguer l'essentiel de l'accessoire, les mille et une coches du programme et les savoirs/compétences qui font vraiment la différence. Dans mes outils de planification, certains items sont devenus carrément subsidiaires (le type injonctif, le verbe « boire » au passé simple, l'aire du parallélogramme, la ville de Chiasso, etc.). La lecture, l'écriture, la construction du nombre ou la résolution de problèmes ont été appréhendés de manière plus globale et plus intégrée.
2. Les activités : engager les élèves dans un travail lui aussi plus intégré, plus complexe, si possible plus mobilisateur. Travailler l'orthographe dans la production textuelle. Travailler les maths en calculant le budget de la classe verte. Travailler l'histoire en reconstituant la bataille de l'Escalade sous forme de diaporama. Travailler l'éducation physique dans et à partir de journées sportives. Créer et utiliser une station météo. Installer un vivarium et observer les phasmes. Ecrire un roman collectif, un journal de classe, une pièce de théâtre. Peindre une fresque. Chanter dans la chorale de l'école. Voilà qui demande une assurance et des compétences en matière de gestion de classe, de pilotage et de contrôle des activités, d'organisation des déplacements, des regroupements, des interactions, de la division du travail entre élèves, etc. Mais qui demande aussi de l'assurance et de la compétence dans un domaine qui préoccupe beaucoup les (ou beaucoup de) jeunes enseignants : la relation didactique entre les objectifs du programme et les activités qui permettent de les travailler.
3. L'évaluation : débureaucratiser le contrôle et le mettre tant que faire se peut au service des apprentissages. Diminuer le nombre des « épreuves ». Distinguer et expliciter les critères d'évaluation. Effectuer des sondages ponctuels et différenciés pour vérifier les acquisitions. J'ai petit à petit, et partiellement, remplacé les contrôles réguliers, les barèmes, les échelles de notes et les calculs de moyenne par deux instruments complémentaires. Premièrement, des grilles ou canevas d'évaluation accompagnant des activités complexes (la production de texte, par exemple). Deuxièmement, des petits contrôles proposés à toute la classe ou à un groupe d'élèves, permettant d'identifier des objets à retravailler de manière différenciée. Trois opérations au tableau, un exercice de lecture de carte, un dictée thématique me permettaient non seulement de situer les élèves en difficulté, mais aussi de justifier et de négocier avec eux une mesure de consolidation/remédiation.
4. Le soutien et la différenciation : dégager du temps pour observer et interagir avec les élèves en difficulté. Intervenir dans les groupes ou auprès de chacun de manière différenciée. Personnaliser, en partie, les devoirs à domicile et le plan de travail. Intégrer, dans ce plan, des moments plus dynamiques : projets personnels, travail « à la table ». « A la table », j'ai travaillé de plus en plus souvent, avec des groupes de circonstance, tel ou tel objectif-obstacle que j'estimais incontournable : la lecture, le nombre, la mesure, le plan. Les autres élèves avançaient dans l'intervalle leur plan de travail et, dans un tournus hebdomadaire, utilisaient l'ordinateur par groupes de deux pour écrire des textes ou s'exercer à lire, calculer, etc.
5. Le « time on task », le partage de compétences et les décloisonnements : coopérer avec les collègues et diviser le travail pour préparer des séquences d'enseignement plus riches, mieux équipées, mieux pensées. Pourquoi s'épuiser à tout enseigner tout le temps, si l'organisation de chacune des classes tend déjà à « compacter » certaines activités pour les rendre plus intensives ? Je peux évidemment tout inventer et tout créer moi-même, mais je peux aussi faire alliance avec des collègues qui ont (un peu) les mêmes besoins et

qui seraient d'accord de partager leur savoir-faire et « leurs » élèves avec moi. Par exemple : trois maîtres et maîtresses de 3^e et 4^e primaire, cela peut faire trois après-midi par semaine de décloisonnement : Olivier fait des sciences (l'eau, l'énergie, l'électricité), Sylviane de la géographie (l'étude de paysages) et Muriel de la musique (flûte et chorale). Les élèves « tournent » durant la semaine, à raison d'une après-midi chez chaque enseignant/e pour chacune des branches. Le profit espéré : davantage de liens entre les classes et, surtout, davantage de rendement dans l'investissement didactique. Chaque enseignant prépare un tiers du travail, et il le répète trois fois avec trois groupes différents. Vrai ou faux, aucune étude ne pourra le démontrer, mais notre bilan subjectif est positif : activité répétée, maître mieux préparé, élèves plus intéressés, travail intensifié, apprentissage accru.

Le bricoleur se perfectionne, et il fusionne. Il a le sentiment de quitter le service des urgences pour entrer dans une zone de travail moins turbulente, où il trouve le temps et où il se donne le droit de distinguer et de hiérarchiser les besoins des élèves. Il connaît ses priorités, il fait confiance aux activités et à ses collègues, il s'engage et il « voit venir ». Il improvise, il contrôle, il régule. Bref, il sait de mieux en mieux tenir les deux fers au feu : finaliser *et* formaliser les apprentissages ; respecter certaines modalités *et* s'en écarter pour mieux viser les objectifs ; s'organiser pour enseigner *et* organiser le travail des élèves pour qu'ils apprennent. Ce n'est pas la fin de l'histoire, évidemment. Tout n'est pas parfait. Mais un palier de progression semble atteint, qui ressemble un peu à celui que décrit Michaël Huberman (1989, p.309-310) dans son enquête sur *la vie des enseignants* :

L'entrée dans la carrière de l'enseignement est souvent décrite en termes de « survie » et de « découverte ». L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la centration sur soi-même, le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe. (...) Cette première phase dite « d'exploration » rejoint la littérature classique de la socialisation professionnelle. C'est également le cas de la deuxième « phase » identifiée dans la littérature conceptuelle et empirique, la « stabilisation ». Il s'agit ici de l'engagement définitif, de la libération d'une surveillance stricte, du sentiment d'appartenir à un groupe de pairs, ainsi que des paramètres proprement pédagogiques, de la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. Il est notamment question, dans les études plus phénoménologiques, d'une plus grande « aisance », d'un sentiment de « détente », d'un « confort psychologique » accru. (...) Ce sont toujours les mêmes termes qui sont évoqués [par les enseignants que nous avons interrogés] : consolidation, stabilisation, affirmation, maîtrise pédagogique, détente, efficacité, intégration.

Détente, efficacité, intégration : la phase de stabilisation porte sur tout le « répertoire » de l'enseignant qui, entre ordre et désordre, « maîtrise » de mieux en mieux son organisation. Cette phase peut déboucher, selon Huberman, sur une phase de *remise en question* (externe) ou de *renouveau-expérimentation* (interne). Elle peut aussi déboucher sur une combinaison des deux, mélange explosif à effet positif ou négatif.

Prenons un enseignant qui s'organise d'abord comme il peut, et qui parvient petit à petit, croit-il, à mieux comprendre et mieux soutenir les élèves en difficulté. Ce bricoleur essaie de diversifier les itinéraires, de différencier ses interventions, d'assouplir les échéances. Et à la fin de l'année, il doit « transmettre » sa classe à un collègue, en décidant, avec l'inspecteur, des élèves qui vont ou non pouvoir « passer ».

Cet enseignant vit de plus en plus mal, n'est-ce pas, ces étranges paradoxes : le paradoxe de l'élève qui ne double pas s'il est au-dessus de la moyenne (promotion), et qui ne double pas non plus s'il est depuis trop longtemps en-dessous (passage automatique) ; le paradoxe de l'élève sous la moyenne qui doublera si sa volée change d'enseignant, et qui ne doublera pas si le maître « suit la classe ». Arrive, au milieu de ces questions, le *rapport Hutmacher* (1993), étude critique de la politique genevoise de démocratisation qui dit exactement ceci : que, multipliés par 2000 classes, ces paradoxes contribuent sérieusement à la production et à

la reproduction de l'échec scolaire ; que des cycles d'apprentissage seraient peut-être plus adaptés et plus cohérents ; que cette *remise en question* (externe) pourrait coïncider avec certaines velléités de *renouveau* (internes) ; qu'une réforme ambitieuse pourrait soutenir les initiatives locales en organisant différemment le travail scolaire. Que fait le poinçonneur apostrophé ? Il jette son poinçon, et il monte dans le train de la rénovation...

Références bibliographiques

- Hameline, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion, Office de documentation et d'information scolaires.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Maulini, Olivier; Vellas, Etienne (2001). *La planification du travail : nouveaux enjeux (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I)*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, Philippe (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?, in : Bentolila, Alain (éd.). *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p.109-149.
- Perrenoud, Philippe (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, in : *Education et Recherche*, n°2, p.198-212.
- Perrenoud, Philippe (1988). La pédagogie de maîtrise : une utopie rationaliste, in : Huberman, Michael (dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p.198-233.
- Perrenoud, Philippe (1999). 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 (2002). *L'organisation du travail comme objet de recherche*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 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>).
- Tardif, Maurice ; Lessard, Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.