

## Faire le programme ou faire son métier ? <sup>1</sup>

Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2004

*[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 ledit penseur. Ce sont des imbéciles tout à fait inoffensifs, ils n'enseignent que ce qu'il y a dans les programmes. Vraiment, ils n'ont aucune pensée personnelle.*

Le directeur d'école dans *Ferdydurke*  
de Witold Gombrowicz, 1937

Quand commence le travail de l'enseignant<sup>2</sup> ? Le jour de la rentrée, quand les élèves découvrent leur classe, mine joyeuse et crayons bien taillés ? Tous les maîtres savent que non, et les jeunes maîtres en premier. S'il y a une « rentrée », c'est qu'il y a quelque chose à habiter, un espace *déjà là* que quelqu'un a dû préparer. Que faut-il prévoir *avant* le temps t ? Comment aménager les lieux, le matériel, le mobilier ? Comment structurer le temps, l'horaire, le calendrier ? Par quoi commencer, vers où aller, à quelle vitesse et sur combien d'avenues progresser ? Ces questions ne sont pas nouvelles, mais elles sont de plus en plus absorbantes pour la profession. Pourquoi cela ? Parce que les réponses sont longtemps venues de l'autorité, mais que la tendance est à la délégation de cette responsabilité.

### Programmation

Il fut un temps où le travail scolaire était organisé *au-dessus* de l'enseignant. C'est l'administration qui décrétait la place de l'estrade, des cartes murales, des pupitres et des bancs. Une grille-horaire fixait le rythme des leçons. Le plan d'études disait quelle lettre, quel verbe, quel canton suisse aborder vers fin septembre ou mi-janvier. On ne disait pas « interdisciplinarité », mais le manuel de lecture intégrait l'étude du vocabulaire (« cherche les mots de la famille de *moisson* »), de l'orthographe (« quel est l'homonyme du mot *champ* ? »), de l'arithmétique parfois (« 40 kg semés, 20 quintaux récoltés : calcule le rendement »). Chapitre par chapitre, degré par degré, ainsi progressait l'écolier. Et s'il ne progressait pas ? Il était sanctionné et – comme on dit – « répétait » son année.

L'avantage de cette méthode, ce fut la distribution homogène du savoir pédagogique. Des experts concevaient l'enseignement, les maîtres appliquaient le règlement. Ils pouvaient prendre des initiatives – sauter une leçon, redonner une explication, ajouter ou retrancher une révision – mais sous le contrôle plutôt strict de l'inspection. Ce que l'on sait aujourd'hui,

---

<sup>1</sup> Article publié dans *Résonances*, Mensuel de l'école valaisanne, n°1, pp. 6-8.

<sup>2</sup> 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, de débutants que de débutantes...

c'est que la machine peut tourner sans que des savoirs soient construits. « Faire le programme » est bien sûr rassurant, mais à quoi bon si trop d'élèves n'ont « pas suivi », n'ont « rien appris », n'ont pas « atteint les objectifs » que l'institution s'est fixés ? Ce qui compte, désormais, c'est moins le respect des procédures que la valeur de ce qu'elles produisent. On n'attend plus du maître qu'il applique les consignes, mais qu'il vise les fins en adaptant en permanence les moyens. Aux enseignants et aux établissements de *s'organiser* pour que chaque enfant progresse vraiment. L'injonction vient toujours d'en haut, mais elle divise le travail autrement : « nous fixons le cap, des objectifs, quelques balises éventuellement ; à vous de piloter l'embarcation ; faites au mieux, puisque c'est vous, les professionnels de l'enseignement ! »

## Navigation

La liberté, c'est bien, mais jusqu'à un certain point. S'il n'y a plus de programmation, plus de marche à suivre (« différenciez ! »), plus de cadence imposée (« régulez ! »), faut-il larguer les amarres en se disant que c'est en naviguant qu'on apprend la navigation ? Avouons que cela peut être angoissant. Il y a bien quelques maîtres – les plus audacieux et/ou les plus expérimentés – qui reçoivent les élèves sans assurer leurs devants. À l'heure de l'accueil, les chaises et les tables sont encore dans le couloir, les cahiers et les livres rangés dans leurs cartons. Rien aux murs, rien au tableau. *A priori*, rien ne semble anticipé. La place est libre, vide, immaculée. Il faut s'asseoir par terre pour que la première consigne soit prononcée. « Bienvenue à tous, dit le maître des lieux. Eh bien maintenant, comment va-t-on s'organiser ? » Mettre les pupitres en rangs ? Laisser des groupes se former spontanément ? Parler d'abord, fixer des règles, dessiner un plan ? Tout le monde a son avis, et il faut bien communiquer, coopérer, réfléchir et discuter pour créer l'espace commun où travailler. Créativité, pensée critique, réflexion, collaboration et communication : voilà les cinq *capacités transversales* du plan cadre romand ! Doit-on dire que le travail se prépare ou qu'il a déjà commencé ?

Situation-problème, échange d'arguments, dessins et légendes au tableau : peut-être que l'écriture et la géométrie ont pris, dans cette étrange activité, un sens nouveau. Peut-être que les élèves font leur *rentrée* dans la raison graphique en même temps qu'ils entrent dans le bâtiment. Si leurs parents s'inquiètent (« Qu'avez-vous fait, avec le nouveau maître ? – On a rangé la classe et vidé les cartons ! »), on pourra leur montrer quel objectif-noyau (« représenter, à l'échelle, un espace à deux dimensions ») a d'ores et déjà été abordé. La suite du programme ? En cours de journée, des questions ont fusé : « les trous dans les tables, à quoi ils servaient ... et les murs, est-ce qu'on va les décorer ? » Cela fait déjà deux nouveaux projets : enquêter sur l'école de nos grands-parents (histoire), peindre une fresque contre la paroi du fond (arts plastiques). Le maître n'est pas en souci. Le référentiel d'objectifs, il l'a dans sa tête. Projets, questions, problèmes, activités : il peut tout exploiter pour rallier les îlots, relier théories et pratiques, savoirs et compétences. L'essentiel, c'est que chaque chose ait un sens et implique les élèves dans le travail de formation. Ce que scandaient les manuels, le pilote le combine à sa main, au gré des besoins. Ce n'est pas le tout d'interviewer grand-maman. Il faut transcrire correctement. « Au siècle dernier, on ne chantait pas des *champs* patriotiques !... et encore moins tous en *cœur*... Demain, je vous donnerai un cahier, et nous inaugurerons notre *Guide orthographique* ! »

## Trois questions pour (bien ?) planifier

Soit. Disons qu'il y a deux façons de concevoir l'enseignement. La façon *bureaucratique*, où le maître exécute un travail organisé par la hiérarchie. La façon *stratégique*, où il est davantage organisant, prenant devant chaque obstacle la décision *ad hoc* qui ne peut pas

s'anticiper d'en haut. La seconde manière est plus engageante : elle reconnaît les compétences et l'éthique de la profession. Mais elle est aussi plus astreignante : entre tout programmer et tout improviser, n'y a-t-il pas des repères à poser, des rendez-vous à fixer, des escales à planifier ? Si le travail d'organisation se déplace vers les enseignants, quels sont donc, dans ce domaine, les standards professionnels ? À quoi peuvent se référer les praticiens débutants, ceux qui ne naviguent pas les yeux fermés, mais qui ne veulent pas non plus enfilet les leçons comme des noix sur un bâton ? L'observation des pratiques montre au moins trois grandes zones de variation. Je les résume en posant à chaque fois une question et en montrant de quel côté s'orientent les innovations.

- *Une planification hiérarchisée ?* Il s'agit moins d'avancer pas à pas que de fixer quelques cibles et de chercher sans relâche à s'en rapprocher. Dans chaque discipline, repérer ce qui compte *vraiment*, ce qui fera la différence entre l'élève compétent et celui « qui ne passe pas ». Lire des journaux, des cartes, des graphiques ; écrire des lettres, des récits, des exposés : si l'essentiel est là, autant le travailler d'abord, souvent, systématiquement. Pourquoi faire apprendre le subjonctif du verbe « savoir » aux élèves qui ne comprennent pas une consigne au présent ? Mieux vaudrait graduer les besoins, différencier les interventions, varier les regroupements, les méthodes s'il le faut. Ne pas alterner les leçons et les récitations, mais faire de temps en temps un point d'évaluation, et *tenir compte* de ce qu'on voit pour la suite des opérations. Le plan est hiérarchisé s'il permet de faire des choix. Quand tout est rôdé, routinier, programmé, il n'y a pas d'hésitation, donc pas de priorité.
- *Une planification dynamique ?* L'essentiel avant l'accessoire, c'est le b-a-ba du travail organisé. À condition bien sûr de ne pas faire de fixation. Quand les élèves n'apprennent pas, évitons l'abandon mais aussi l'acharnement. Faisons des détours, des retours, des pas en arrière, des bonds en avant. L'apprentissage n'est pas linéaire. Il tourne en spirale et progresse par à-coups. Il saisit les occasions, se glisse dans les failles, surprend l'enseignant. Pourquoi se crisper sur un calendrier quand il est inadapté ? Pourquoi étudier la commune, la région et enfin la planète, si les petits de cinq ans demandent « puisque la terre est ronde, comment ça se peut que ceux d'en bas ne tombent pas ? » Mieux vaut se donner de la souplesse, troquer les chemins vicinaux contre la gravitation, condenser ou dilater certains espaces-temps. Séquences, modules, semaines-blocs, activités-cadres, projets, situations d'apprentissage et d'évaluation : les ressources sont flexibles, déplaçables, parfois même permutable. Le plan est dynamique s'il permet ces changements. Quand tout est agendé, il n'y a pas de mouvement, donc pas d'ajustement.
- *Une planification interactive ?* Hiérarchiser les fins, moduler les moyens : ces deux tris sont nécessaires, mais pas suffisants. Si le maître calcule tout, s'il conduit les opérations et assume la différenciation, les élèves sont peut-être « bien traités », mais ils subissent leur scolarité. Inutile de parler d'« autonomie », de « collaboration » ou de « réflexivité » si leur curriculum échappe complètement aux intéressés. Quand le maître organisant ne délègue rien aux enfants, il ne fait que déplacer la bureaucratie d'un cran. Comment développer le sens critique et la métacognition si l'écolier ne comprend rien de ce que l'école attend ? Proposer un projet au conseil de classe, mesurer ses progrès en relisant son portfolio, négocier ensuite un contrat de travail, résumer aux parents le programme d'histoire : autant de façons de relier ce que l'on *fait* et ce que l'on *sait*, de prendre conscience de ses apprentissages et de l'effort qui reste à fournir. Il s'agit moins de confier la barre aux élèves que de les impliquer dans l'analyse et l'orientation des activités. Le plan est interactif s'il demande une

participation. Quand tout est imposé, il n'y a pas de discussion, donc pas d'émancipation.

### **Stratégie du bâtisseur**

Hiérarchiser, dynamiser, interagir : ces trois principes valent dans la classe, mais aussi dans l'établissement, lorsqu'une équipe se sent responsable d'un cycle de deux, trois ou quatre ans. À quoi bon différencier, si les élèves mal notés doivent redoubler en fin d'année ? Un enseignement stratégique ne se régule pas de manière bureaucratique. Il est *constructiviste* parce qu'il applique les règles de la construction : ne pas poser le toit avant les fondations ; ne pas tout démonter parce qu'un mur n'est pas droit. Les architectes ont des plans, des échéanciers, des rendez-vous de chantier. Ils ne se lancent pas dans l'inconnu en empilant les premières briques venues. Quand un carreau est fendu, ils ne ferment pas la salle de bains aux électriciens (hiérarchisation). Si une dalle reste à couler, ils retardent la dépose du parquet et demandent aux menuisiers de préparer les lambris (dynamisation). Des lambris clair ou foncés ? On se comprend mieux si l'on prend le temps d'en parler (interaction). Que se passerait-il si l'on suivait le planning sans tenir compte, ni de ce qui est acquis, ni de ce qui est manquant, chancelant, mal étayé ? Tout s'écroulerait. Le bâtisseur aurait « fait le programme ». Pas son métier.

### ***Quelques ressources :***

Publications du laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE) sur l'organisation et la planification du travail scolaire :

- Maulini, O. (2002). *Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Vellas, E. (2003). La planification du travail : nouveaux enjeux (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I). *L'Ecole Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Maulini O. & Wandfluh, F. (2004). Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots. *Éducateur*, 5, 8-9.
- Perrenoud, Ph. (1997). Gérer la progression des apprentissages. Voyage autour des compétences 2. *Éducateur*, 12, 24-29.
- Perrenoud, Ph. (2000) Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel. *Éducateur*, 5, 19-24.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. & Wandfluh, F. (1999). Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. *Éducateur*, 6, 28-35.
- Vellas, E. (2002). Une gestion du travail scolaire orientée par une conception « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage. In J. Fijalkow et Th. Nault (Ed.). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boeck.

Ces textes, plusieurs autres et des travaux d'étudiants sont disponibles sur le site de l'unité de formation *Organisation et planification du travail scolaire. Perspectives didactiques et transversales* : [www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/)